

LE RAPPORT DES ÉTUDIANTS À LA RÉFLEXION ET À L'ÉCRITURE: UNE RÉALITÉ À PRENDRE EN COMPTE POUR INSTALLER DES DISPOSITIFS EFFICACES EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Relations between students, reflection and writing: a reality to consider for an efficient inclusion in a teacher training program

OLIVIER DEZUTTER*
JULIE DESJARDINS*
HÉLÈNE HENSLER*
ANDRÉ BEAUCHESNE*
CÉLINE GARANT*

Abstract

In the last fifteen years, reflective analysis is being recognized as one of the conditions in the professional status of teaching. In fact, devices promoting reflective positions are essential to teacher training. Nonetheless, certain students seem to reject such devices in various ways; hence, it is appropriate to question students' initial dispositions towards reflection and one of its most common modes; i.e., reflective writing. Is the relation between reflection/reflective writing and these students a supporting point or rather an obstacle in their early training? Answers were sought through a questionnaire given to first year teaching students at Sherbrooke University. Though findings have shown a much less negative context, there is however, a wide variety of representations and early practices which indeed constitute a challenge for trainers.

Resumen

Desde hace unos quince años que el análisis reflexivo está siendo reconocido como una de las condiciones de la profesionalidad docente, y la formación de profesores ya no puede ser concebida sin el aporte de dispositivos que apunten a suscitar una postura reflexiva entre los futuros docentes. Sin embargo, ciertos estudiantes manifiestan diferentes formas de resistencia ante tales dispositivos. En tal contexto, parece útil preguntarse por las disposiciones iniciales de los estudiantes respecto a la reflexión y a la escritura reflexiva, que es una de las formas en que frecuentemente se concreta la reflexión durante el período formativo. La relación de estos alumnos a la reflexión y a la escritura reflexiva ¿constituye un punto de apoyo o un obstáculo al comienzo de su formación? Hemos buscado responder a tal cuestión mediante un cuestionario aplicado al conjunto de alumnos inscritos en el primer año de formación para la enseñanza en la Universidad de Sherbrooke. Los resultados han mostrado, en la partida, un terreno mucho menos desfavorable del pensado, pero también una gran diversidad en cuanto a las representaciones y a las prácticas iniciales, lo que constituye ciertamente un desafío para los formadores.

* Professeurs, Département de pédagogie, Université de Sherbrooke (Québec, Canada).

Introduction

Dans le domaine de la formation à l'enseignement, l'importance de recourir à des démarches de formation qui favorisent l'activation des processus réflexifs chez l'individu en formation comme dans sa pratique professionnelle suscite un certain consensus. Concrètement, cette conviction s'est traduite, dans un grand nombre de programmes de formation à l'enseignement, par la conception de dispositifs variés ayant pour objectif de développer cette habileté voire, cette habitude réflexive que l'on reconnaît aujourd'hui comme nécessaire à l'apprentissage mais aussi à l'exercice de la profession enseignante.

Or, malgré le consensus sur l'importance d'engager les futurs enseignants dans une démarche réflexive, plusieurs travaux de recherche font état d'obstacles et de limites dans la mise en œuvre de tels dispositifs de formation. Ainsi en est-il de la difficulté de susciter des réflexions de niveau supérieur (Calderhead, 1989; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko, 1990). On observe aussi des limites dans la mise en relation des savoirs formalisés avec l'expérience pratique (Hensler, Garant et Dumoulin, 2001), le manque d'engagement de la part d'un certain nombre d'étudiants dans les dispositifs réflexifs qui leur sont proposés (Adler 1991) de même que des résistances qui pourraient être liées à la nature des médiums exploités pour susciter l'activité réflexive (Sumsion et Fleet, 1996). La difficulté de concilier les visées de formation avec les visées d'évaluation a aussi été maintes fois soulignée (Calderhead et Gates, 1993). De même, les auteurs ont souvent observé des variations quant aux finalités des approches réflexives en formation à l'enseignement (Bengtsson, 1995; Bullough, 1989).

Si l'on connaît mieux aujourd'hui les obstacles et les limites associés aux dispositifs de formation à visée réflexive, l'état des connaissances concernant les conditions d'efficacité de ces dispositifs reste plus parcellaire.

Une des voies possibles pour assurer une forme d'efficacité aux dispositifs nous paraît être la prise en compte des expériences antérieures des étudiants. Dans ce contexte, nous avons jugé utile de

nous pencher sur les dispositions initiales des étudiants à leur entrée dans le cursus de formation, relativement à la réflexion et à l'écriture réflexive, puisque c'est souvent par le biais de ce médium que la réflexion prend forme en formation. Le rapport de ces étudiants à la réflexion et à l'écriture constitue-t-il un atout ou un obstacle au début du parcours de formation? C'est à cette question précisément que nous avons tenté de répondre en interrogeant, par voie de questionnaire, l'ensemble des étudiants inscrits en première année de formation à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke¹.

L'enquête a été menée dans le cadre d'une recherche d'équipe portant sur l' "Étude des conditions d'émergence et de développement de la réflexion professionnelle auprès d'étudiants en formation initiale et d'enseignants expérimentés"².

Les objectifs principaux de cette recherche sont les suivants:

- élaborer un cadre de référence pour la formation à la réflexion professionnelle;
- 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 un dispositif exploitant l'écriture à visée réflexive;
- analyser l'impact du dispositif d'accompagnement sur le développement de la réflexion professionnelle d'un groupe d'étudiants et de leurs enseignants-accompagnateurs.

¹ Au Québec, la formation initiale à l'enseignement est assurée par les facultés d'éducation des universités. La formation dure 4 ans. Les étudiants optent dès l'entrée soit pour une formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire (Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire) soit pour une formation à l'enseignement au secondaire (Baccalauréat en enseignement au secondaire).

² Projet financé par le CRSH-Canada, 2001-2004. Chercheure principale: Hélène Hensler, cochercheurs: Julie Desjardins, Olivier Dezutter, André Beauchesne, Céline Garant, avec la collaboration de Marc Boutet.

Cette recherche prend appui sur une conception de la réflexion professionnelle que nous définissons comme *une démarche de la pensée centrée sur l'analyse d'une situation éducative problématique (ou interpellante) qui touche la mission de l'enseignant en tant que profes-sionnel actuel ou en devenir. Cette analyse tient compte des acquis de la science et de l'expérience, est animée d'un souci éthique et est orientée vers la production de savoirs pertinents pour la pratique professionnelle.*

Cette définition puise    différentes sources. En considérant la réflexion professionnelle comme une "démarche de la pensée centrée sur l'analyse d'une situation éducative problématique (ou interpellante)", nous nous inspirons de la conception de Dewey (1933), reprise par Schön (1983, 1987) qui pose au départ que la réflexion est productive quand elle porte sur des problèmes à résoudre. Le fait de préciser que la réflexion professionnelle "touche la mission de l'enseignant^a permet de considérer comme objets de réflexion une gamme très étendue de problèmes éducatifs (du micro au macro). En insistant sur la mission de l'enseignant "en tant que professionnel actuel ou en devenir", nous marquons notre souci d'associer les enseignants en exercice à notre effort de former à l'analyse réflexive. Quant à la dernière partie de la définition, elle s'inscrit dans la vision qui est aussi la nôtre, que la maîtrise de savoirs spécialisés issus de la recherche, l'éthique et la production de savoirs propres à l'activité professionnelle sont des caractéristiques associées à toute profession (Cochran-Smith et Lytle, 1999; Hensler, 2001).

La recherche comporte trois grandes phases. La première consiste à identifier les caractéristiques du rapport des étudiants à la réflexion et à l'écriture réflexive au moment de leur entrée dans le programme universitaire de formation initiale à l'enseignement. Sur la base de ce recueil de données et en nous appuyant sur la littérature pertinente, la seconde phase de la recherche prévoit la mise au point et l'expérimentation d'un dispositif de formation à visée réflexive impliquant des étudiants-stagiaires et leurs maîtres associés (enseignants en exercice au primaire ou au secondaire). La troisième

phase de la recherche consiste en une analyse des effets du dispositif et en une révision du cadre de référence sur la réflexion professionnelle.

Dans cet article, nous partons de quelques constats généraux qui ressortent d'un premier traitement de l'enquête³ menée auprès des étudiants au cours de la première phase de la recherche pour faire ressortir les éléments qu'il nous faudra prendre en compte dans le cadre de l'élaboration du dispositif exploitant les ressources du médium écrit. Plus largement, nous identifions les choix qui se présentent aux formateurs au regard de la mise en place de dispositifs à visée réflexive ainsi que les conditions à respecter pour assurer un minimum d'efficacité à la démarche. Nous terminons en commentant nos propres choix.

1. Présentation de l'enquête sur le rapport à la réflexion et à l'écriture réflexive

1.1. Questions de recherche et contexte de l'enquête

Les principales questions auxquelles cette enquête a tenté de répondre sont les suivantes: quelles sont les représentations des étudiants en première année de formation à l'enseignement, concernant le rôle, les contextes, les objets et les modalités de la réflexion? Quelles sont leurs pratiques déclarées? Dans quelle mesure ces représentations et pratiques sont-elles partagées? Comment se présente leur rapport à l'écriture dans une démarche de réflexion? Ces représentations et pratiques constituent-elles un atout ou un obstacle au développement des dispositifs envisagés dans le cadre d'une formation à la réflexion professionnelle?

L'enquête par questionnaire a été réalisée en mars-avril 2003 auprès des étudiants inscrits en première année de formation à l'enseignement

³ Pour le traitement des données, nous avons bénéficié de l'aide de Thérèse Doré, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université de Sherbrooke.

à l'Université de Sherbrooke⁴ Il s'agit des programmes suivants: Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP), Baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) comprenant de cheminements combinant au moins deux disciplines (par exemple, français/histoire, mathématiques/physique) et Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde qui donne accès à l'enseignement au primaire et au secondaire (BEALS), soit six mois après leur entrée dans le programme de formation. La population-cible comportait 284 étudiants et le questionnaire a été rempli par 221 individus, soit 78% de l'ensemble. De ce nombre, 127 répondants provenaient du BEPP (68% de la cohorte de première année) et 94 du BES/BEALS (96% de la cohorte de la première année). L'échantillon comptait 178 femmes (80%) et 43 hommes (20%). Les femmes sont majoritaires dans les deux programmes (91% au BEPP et 66% au BES/BEALS). L'âge des répondants varie entre 19 et 37 ans, l'âge moyen étant de 22 ans. L'élaboration du questionnaire a été précédée de deux entrevues semi-dirigées auxquelles ont participé 9 étudiants.

Notre questionnaire porte sur deux objets d'étude, soit la réflexion et l'écriture. La partie sur la réflexion comprend dix questions fermées. Elles concernent soit les pratiques, soit les représentations en rapport avec les buts, les objets, les contextes et les conditions favorables à la réflexion en formation initiale. Les questions fermées relatives à l'écriture sont au nombre de quatre. Trois autres questions, ouvertes, se rapportent aux conditions idéales pour écrire sur sa pratique d'enseignement, aux fonctions des pratiques scripturales scolaires et aux facteurs facilitant les tâches d'écriture en formation. Une question ouverte a été ajoutée à la fin du questionnaire pour recueillir les commentaires des répondants sur

⁴ Ils'agit des programmes suivants : Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP), Baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) comprenant de cheminements combinant au moins deux disciplines (par exemple, français/histoire, mathématiques/physique) et Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde qui donne accès à l'enseignement au primaire et au secondaire (BEALS).

la réflexion, l'écriture ou sur le questionnaire lui-même. Pour la préparation de ce texte, nous n'avons traité que les informations recueillies à travers les questions fermées, ce qui nous a permis d'établir quelques statistiques descriptives.

2. Principaux résultats à propos de la réflexion et de l'écriture réflexive

2.1. Un terrain a priori favorable

Les premières questions que nous avons analysées portent sur les perceptions globales des répondants quant à la commande institutionnelle en matière de réflexion, d'écriture et de lecture dans leur formation.

À notre surprise et par rapport aux récriminations de certains étudiants en fin de formation, une très nette majorité des étudiants entrants estiment que la "quantité" de réflexion et d'écriture imposée dans la formation n'est pas excessive. Ainsi, 93% estiment qu'ils ne réfléchissent ni trop ni trop peu et 87% pensent la même chose à propos de l'écriture. En ce qui concerne la lecture, la situation diffère. En effet, plus du quart (27%) des répondants considèrent qu'ils doivent lire trop dans le cadre de leur formation.

À propos des médiums choisis pour susciter ou partager le fruit de la réflexion, la plupart des étudiants (80% environ) estiment que tant la communication orale que la communication écrite sont favorables à la réflexion. S'il leur fallait opérer un choix entre l'oral et l'écrit, c'est l'écrit que deux tiers (2/3) des répondants choisiraient car ils le considèrent plus stimulant que l'oral pour susciter la réflexion.

Une lecture rapide de ces 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. Une majorité des étudiants sont favorables à l'écriture ou reconnaissent la pertinence

du recours à ce médium dans une perspective réflexive. Ces données gagneraient évidemment à être mises en relation avec les commandes effectives auxquelles les étudiants ont été soumis. Les conclusions à tirer doivent donc demeurer prudentes. On peut malgré tout penser que des dispositifs accordant une place très importante à la lecture risquent de se heurter à quelques résistances. Il importe aussi de tenir compte du tiers d'étudiants qui affichent une préférence pour l'oral par rapport à l'écrit. Un travail devrait être effectué auprès de ce public pour les réconcilier avec l'écriture et leur faire prendre conscience des bénéfices à retirer du "passage par l'écriture" si celle-ci domine dans les exigences institutionnelles.

À côté des éléments évoqués ci-dessus qui soutiennent l'hypothèse d'un terrain a priori favorable, d'autres résultats de l'enquête indiquent que pour une partie non négligeable des étudiants, à savoir près du quart d'entre eux, la réflexion ne va pas forcément de pair avec la mobilisation, la convocation ou la construction de savoirs formalisés. En ce sens, ces étudiants ont une représentation restreinte de la réflexion professionnelle par rapport à celle que nous avons élaborée dans le cadre de notre recherche, et qui valorise la relation avec les acquis de la science ainsi que la production de savoirs pour la pratique professionnelle. Un des défis à relever sera donc de donner sens et forme à cette composante de notre définition au sein du dispositif de formation que nous nous apprêtons à mettre en place.

2.2. Une grande diversité de représentations et de pratiques

Les réponses aux questions de notre enquête portant sur l'importance que les personnes interrogées accordent à différents buts, objets, contextes et conditions de la réflexion dévoilent un portrait très éclaté du public avec lequel nous travaillons.

2.2.1. À propos des buts de la réflexion en formation à l'enseignement

À la question qui consistait à classer des énoncés représentant différents buts de la réflexion par ordre d'importance, si on ne considère

que les énoncés qui ont été classés aux trois premiers rangs, on obtient les résultats suivants:

- pour 61% des répondants, le but de la réflexion c'est de comprendre et d'assimiler des connaissances;
- pour 53% des répondants, le but de la réflexion est de mieux se connaître;
- pour 52% des répondants, la réflexion sert surtout à clarifier les valeurs qui vont orienter l'enseignement.

On remarquera que les 3 buts jugés prioritaires ne sont cependant identifiés comme tels que par un peu plus de la moitié des étudiants, ce qui indique que notre public est partagé quant aux buts d'une démarche à visée réflexive.

2.2.2. À propos des objets de la réflexion en formation à l'enseignement

Une question portait sur les objets de réflexion à privilégier en première année de formation à l'enseignement. Elle était libellée comme suit: *Pour vous personnellement, quels sont les aspects sur lesquels vous trouvez important de réfléchir au début de votre formation à l'enseignement?* Les répondants devaient situer des énoncés représentant différents objets de réflexion sur une échelle à 4 positions (de prioritaire à peu important). Signalons qu'une proportion relativement faible de répondants ont jugé certains objets mentionnés comme peu ou pas importants, ce qui pourrait être interprété comme un signe de désirabilité.

Comme c'était le cas pour la question relative aux buts associés à la réflexion, on découvre globalement qu'aucune tendance nettement majoritaire ne se dessine parmi nos répondants et que leur vision des objets à prioriser en matière de réflexion est loin d'être uniforme.

Le tableau 1 révèle toutefois l'importance accordée par les étudiants de première année à la construction de leur identité professionnelle et personnelle. Il fait apparaître également la

Tableau 1

POUR VOUS, PERSONNELLEMENT, QUELS SONT LES ASPECTS SUR LESQUELS VOUS TROUVEZ IMPORTANT DE RÉFLÉCHIR AU DÉBUT DE VOTRE FORMATION    L'ENSEIGNEMENT? (QUESTION 13)

Objets de réflexion	Prioritaire %	Important %	zimportant Asse %	Peu important %
La vérification du choix d'une carrière en enseignement	64	22	13	1
Les caractéristiques de votre personnalité	62	29	7	2
Les compétences professionnelles à développer	54	37	8	1
Les comportements des élèves en stage	41	45	13	1
Les façons de faire des enseignants en stage	35	50	14	1
Les savoirs en ��ducation 20%55	23	2		
Les finalités et le sens de l'��cole	18	44	35	3
Les savoirs sur les contenus disciplinaires	16	53	27	4

valorisation relativement faible de la réflexion sur les savoirs en éducation (20% des répondants la jugent prioritaire) et sur les savoirs se rapportant aux contenus disciplinaires (16% la jugent prioritaire). Ce constat doit cependant être nuancé car si on regroupe les pourcentages obtenus pour les catégories *prioritaire* et *importante*, on remarque que 75% des répondants attribuent de l'importance à une réflexion sur les savoirs en éducation au début de leur formation et 69% à une réflexion sur les savoirs en rapport avec les contenus disciplinaires. De plus, on note également une valorisation moindre pour la réflexion portant sur le sens et les finalités de l'  cole (18% la jugent prioritaire).

2.2.3.    propos des conditions favorables à la réflexion en formation à l'enseignement

Une question invitait les répondants à se prononcer sur les conditions entourant les activités de réflexion en formation. Le tableau 2 présente les différentes conditions avec la proportion de répondants ayant jugé la condition favorable à la réflexion.

Tableau 2

POUR VOUS, PERSONNELLEMENT, CES CONDITIONS SONT-ELLES FAVORABLES OU NON À LA RÉFLEXION DANS LE CADRE D'UNE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT? (QUESTION 16)

Conditions	Favorables %
On m'offre la possibilité d'échanger avec des enseignants en exercice	96
On me communique une rétroaction sur mes réflexions.	95
On prévoit des occasions d'échanges avec les pairs pendant le cours.	94
On me demande mes réflexions par écrit.	84
On me laisse du temps pour réfléchir pendant le cours.	81
On me permet de communiquer mes réflexions oralement.	79
On me fournit un ou plusieurs textes de base pour alimenter ma réflexion.	77
On me demande de répondre à des questions précises.	74
On me donne accès à des modèles de réflexion structurée.	68
On me demande de répondre à des questions générales.	63
On évalue mes réflexions.	53

Le tableau 2 fait apparaître l'importance de l'échange comme condition favorable à la réflexion: échange avec des enseignants en exercice (96%), rétroaction sur les réflexions (95%) et échanges avec les pairs pendant les cours (94%). Ces données vont dans le sens d'un postulat général à la base de notre recherche selon lequel la réflexion sur l'enseignement ne peut être productive et jugée pertinente par les futurs enseignants que si elle est considérée comme une pratique sociale et publique, impliquant la communauté enseignante. Il faut noter par ailleurs que les situations d'échange sollicitées par les étudiants sont des situations au sein desquelles ils sont soit en présence d'enseignants expérimentés soit en présence de pairs. Lorsqu'il s'agit de communiquer avec les formateurs, un nombre plus important de répondants jugent l'exigence de communiquer ses réflexions par écrit plus favorable (84%) que celle de communiquer ses réflexions oralement (79%). Ces résultats convergent avec ceux qui allaient dans le sens d'une préférence accordée à l'écriture par rapport à l'oral. Quant à la pratique quasi

généralisée d'évaluer les réflexions en formation, elle est perçue comme une condition favorable par un peu plus de la moitié des répondants (53%), ce qui signale une source possible de résistance chez presque un étudiant sur deux.

Ces quelques résultats relatifs aux conditions favorables à la réflexion gagnent à être complétés par les éléments ressortant d'une question portant sur les formes d'écrits permettant le mieux de susciter la réflexion. Pour cette question, nous avons établi la liste des différentes formes d'écrits réflexifs demandés par les intervenants dans les programmes concernés: journal ou carnet de bord, autobiographie, fiche ou résumé de lecture et échange écrit sur un site web. La forme qui retient presque unanimement (90%) la faveur de tous les répondants est le journal de bord, ce qui ne nous surprend pas étant donné que ce dernier est largement utilisé et fortement valorisé en formation. L'autobiographie retient aussi l'intérêt puisque 86% des étudiants interrogés lui donnent une importance relative. Notons enfin que près d'un tiers des répondants ont un jugement négatif à propos de la fiche ou du résumé de lecture en tant que forme d'écrit réflexif. Étant donné que les fiches ou résumés de lecture se rapportent presque toujours à des savoirs davantage formalisés, on peut voir dans ces résultats un autre indice de résistance à l'exploitation des savoirs en formation à l'enseignement.

3. Des choix à effectuer autour des dispositifs

Dans le cadre de la présente recherche, l'enquête réalisée auprès des étudiants de première année nous met sur la piste d'un certain nombre d'éléments à considérer dans la mise au point d'un dispositif de formation à visée réflexive. D'une part, l'enquête nous laisse croire qu'il n'y a pas *a priori* de résistance chez les étudiants de première année pour les activités de formation à caractère réflexif, mais d'autre part, celle-ci montre une diversité de préférences et de priorités accordées par les répondants en ce qui concerne différentes variables liées à la démarche réflexive.

La mise au point d'un dispositif de formation suppose de nombreux choix qui doivent évidemment être effectués de manière réfléchie. Ces choix concernent notamment:

- les buts visés;
- la nature des apprentissages attendus;
- la nature des objets de réflexion;
- les médiums utilisés;
- les personnes impliquées;
- les conditions d'accompagnement.

À propos des buts associés aux activités de formation à caractère réflexif et des apprentissages visés, il nous apparaît crucial d'abord de les définir clairement. Mais cela étant dit, quels buts vaut-il mieux favoriser? Faut-il amener les étudiants à réfléchir pour comprendre et assimiler des connaissances théoriques? Faut-il plutôt mettre l'accent sur la connaissance de soi ou plus spécifiquement sur les valeurs personnelles qui orientent l'enseignement? Faut-il voir la réflexion professionnelle comme un moyen (d'améliorer sa pratique, par exemple) ou comme une finalité (considérer la réflexion comme un habitus). On peut aussi se demander s'il est nécessaire de fixer les buts au préalable ou si ceux-ci peuvent possiblement être négociés avec les personnes en formation.

Le même type de questionnement vaut pour les objets sur lesquels on estime souhaitable que les individus en formation réfléchissent. Faut-il favoriser une réflexion très étroitement liée à l'expérience de pratique vécue dans le contexte de stage. La réflexion doit-elle naître de l'action? Est-il souhaitable d'élargir le spectre des objets de réflexion et considérer par exemple la prise en compte de dimensions sociales et politiques plutôt que strictement pédagogiques? L'enquête que nous avons réalisée montre que les points de vue sur les objets prioritaires de la réflexion sont variés. Comment cette donnée devrait-elle influencer les choix à faire au regard du dispositif de formation?

Faudra-t-il laisser le choix des objets à la personne en formation ou l'inciter à explorer différents univers de réalités?

Et que dire des médiums à exploiter? Là encore les préférences sont variables. Même si une majorité d'étudiants se dit favorable à des démarches de réflexion recourant à l'écriture, il y en a tout de même un tiers qui exprime une préférence pour l'oral. Va-t-on tenir compte de cette diversité de profils? Peut-on le faire? Doit-on imposer un cadre unique de réflexion ou favoriser une diversité de modalités? Et comment va-t-on plus spécifiquement choisir les conditions pédagogiques de la réflexion professionnelle, (personnes impliquées, conditions d'accompagnement, etc.) quand on constate ici aussi l'absence d'une tendance nettement majoritaire?

4. Nos choix pour l'élaboration d'un dispositif autour de la réflexion professionnelle

Sur la base des données recueillies mais en nous appuyant aussi sur la littérature récente dans le domaine de la formation à visée réflexive, nous avons pour notre part opéré quelques choix au point de départ de la mise au point d'un dispositif de formation visant le développement de la réflexion professionnelle, dans le cadre de notre recherche d'équipe.

Au sujet des buts et des objets que l'on a choisi de considérer, ceux-ci sont en partie explicités dans la définition que nous donnons à la réflexion professionnelle. Rappelons que cette définition implique la prise en compte d'objets en lien avec toutes les facettes de la mission de l'enseignant, ouvrant ici très largement le spectre des possibles, plutôt que de le restreindre comme certains en font le choix, à une réflexion strictement axée vers l'analyse de sa pratique. Quant aux buts poursuivis dans le cadre d'un dispositif de formation, nous associons la démarche de réflexion professionnelle à *la production de savoirs pertinents pour la pratique professionnelle, par la prise en compte des acquis de la science et de l'expérience*. Dans cette perspective, la réflexion est conçue comme une démarche de

construction d'un savoir professionnel. Cela n'exclut cependant pas une perspective plus ontologique où, à long terme, la réflexion professionnelle s'inscrit dans un mode d'action et de pratique professionnelle.

En ce qui concerne le dispositif à proprement parler, un premier choix a été de soutenir le développement de la réflexion professionnelle en réunissant, dans le cadre de séminaires, les étudiants stagiaires et leurs enseignants-associés. Étant donné que la culture professionnelle dominante sert constamment de référence aux étudiants en formation initiale pour comprendre les normes de la pratique et développer leurs savoirs professionnels (Bromme et Tillema, 1995; Martin, 1998), la prise en compte de cette culture est essentielle pour assurer la formation d'un praticien réflexif. Puisque l'analyse des pratiques professionnelles et la réflexion systématique et partagée sur l'enseignement ne font pas partie de cette culture professionnelle dominante, il appartient aux formateurs d'initier et de valoriser ces démarches ainsi que les savoirs qu'elle requiert pour assurer une distance critique.

À la lumière de certains travaux antérieurs (Dejemeppe et Dezutter, 2001) concernant le rapport à l'écriture, il nous a semblé nécessaire d'inclure, dans les activités des séminaires, un travail explicite sur le rapport à l'écriture et à la réflexion de manière à permettre un questionnement sur les représentations et les pratiques des étudiants et des enseignants-associés.

C'est aussi en nous appuyant sur les recherches dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture et du rapport à l'écrit que nous prévoyons, au sein du dispositif, des activités d'écriture et de réécriture guidées, permettant un accompagnement du processus d'écriture plutôt que la seule prise en compte du produit fini, comme c'est trop souvent le cas, dans les démarches d'écriture réflexive commandées dans les programmes de formation. Les chercheurs ont montré que les étudiants ont souvent une représentation limitée de l'écriture qu'ils associent davantage à un produit qu'à un processus. L'écriture est vue comme une simple technique de codage d'une pensée déjà élaborée. La dimension cognitive de l'écriture, est souvent ignorée, c'est-à-dire l'idée

qu'écrire puisse être une aide à la pensée (Barré de Miniac, 2002; Chabanne et Bucheton 2002; Reuter, 1996).

Les résultats de l'enquête nous incitent à faire le choix d'une approche misant sur la combinaison et la variation de méthodologies pour faire émerger et soutenir le développement de la réflexion professionnelle. Devant l'évidence de la diversité des profils, il nous apparaît risqué de limiter le dispositif à une démarche unique. Si l'on conçoit la réflexion comme une démarche de construction d'une pensée, et non comme un état ou un produit à livrer, il s'avère nécessaire de déployer des stratégies pour favoriser l'engagement des individus dans un tel processus de construction, misant tantôt sur les échanges au sein du groupe, tantôt sur une lecture ou la narration d'une expérience de pratique, exploitant ici l'oral et ici l'écrit. Les récentes orientations ministérielles pour la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) ont en outre fait valoir l'idée que la réflexion professionnelle n'est pas seulement une démarche individuelle, c'est aussi une démarche collective. Cette perspective mérite d'être développée et soutenue dans le cadre d'un dispositif de formation à visée réflexive et c'est ce que nous envisageons de faire.

Conclusion

Nous avons présenté dans le cadre de cet article un sommaire des résultats d'une enquête concernant le rapport à la réflexion et à l'écriture réflexive des étudiants de première année en formation initiale à l'enseignement. Nous avons dégagé de ces résultats les implications quant aux choix à réaliser dans le cadre de l'élaboration d'un dispositif de formation visant le développement de la réflexion professionnelle.

Cette perspective nous a toutefois tenus loin d'une considération qui apparaît pourtant fondamentale s'il faut penser la formation des enseignants: celle de la place du dispositif de formation à visée réflexive au sein du programme dans lequel il s'insère.

Les récents travaux de révision des programmes de formation à l'enseignement menés au Québec sur la base d'un référentiel ministériel de douze compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) ont mis en évidence l'importance de la cohérence interne des programmes de formation à l'enseignement. L'approche par compétences souligne la nécessité de construire des programmes de manière à ce que les différentes activités de cours et de stage se fassent échos et contribuent, en complémentarité, au développement professionnel des futurs enseignants.

L'élaboration d'un dispositif de formation à visée réflexive ne peut ignorer cette perspective programme dans laquelle elle s'insère nécessairement. Cela paraît d'autant plus important dans la mesure où l'on définit la réflexion professionnelle comme une démarche d'analyse qui interpelle les savoirs formalisés et l'expérience pratique. La réflexion professionnelle est souvent ancrée dans les activités de stage, mais le lien avec les activités de cours est rarement pris en compte.

Par ailleurs, si le développement de la réflexion professionnelle s'inscrit dans une logique programme, cela signifie qu'il faille accorder une attention particulière aux représentations des différents formateurs appelés à soutenir cette démarche auprès des étudiants. Ont-ils une vision partagée de la réflexion professionnelle, de ses finalités, des objets à considérer?

On soulignera en outre un autre aspect sur lequel on insiste trop peu dans les discours sur la formation des enseignants: la réflexion professionnelle est une démarche intellectuelle qui peut et doit se développer. Elle fait intervenir des connaissances, des expériences et des processus cognitifs qui se complexifient et s'enrichissent avec le temps, le guidage et le cheminement professionnel. Si l'on accepte cette idée, il faut alors adopter une vision dynamique de la réflexion professionnelle et réfléchir à la progression attendue dans le cursus de formation. En d'autres termes, quelles sont les caractéristiques d'une réflexion professionnelle chez un étudiant en première année de formation? Quelles sont celles attendues chez l'étudiant qui termine sa quatrième année de formation? Cela n'est pas sans lien avec les

caractéristiques de l'accompagnement qu'il faudrait éventuellement favoriser et qu'il faut sans doute concevoir dans une perspective dynamique et différenciée.

On peut enfin se demander s'il faut ou non évaluer la réflexion professionnelle dans un contexte de formation initiale à l'enseignement. La recherche a montré que l'évaluation introduit des effets qui font parfois dévier la démarche de réflexion sur des voies non désirées. On note par exemple que les étudiants, sachant leurs réflexions évaluées, éprouvent des réticences à confier leurs difficultés et à en discuter ouvertement avec leur superviseur parce qu'ils sont préoccupés de l'impact que pourraient avoir ces confidences sur leur note de stage (Calderhead, 1989; Calderhead et Gates, 1993). On peut aussi faire la remarque qu'une évaluation essentiellement fondée sur le produit de la réflexion pose un problème de cohérence si l'on fait valoir l'idée que la réflexion est un processus de construction de la pensée et du savoir professionnel. On ne peut finalement faire fi de toute la difficulté que représente l'établissement de balises claires pour évaluer avec équité et comparabilité le processus de réflexion.

On le voit, même si l'importance de former à la réflexion professionnelle fait consensus dans la communauté des formateurs et ce, depuis plus d'une vingtaine d'années, de nombreuses questions semblent encore n'avoir été qu'effleurées et le champ de recherche reste vaste. Quoi qu'il en soit, un des gages d'efficacité de nos démarches réside à coup sûr dans le souci de ne pas développer de dispositif sans prendre la peine de chercher à mieux connaître et à prendre en compte les visions et dispositions initiales des principaux intéressés (  tudiants et formateurs) même si celles-ci sont loin d'être uniformes.

Références bibliographiques

Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), p. 139-150.

Barré de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion    plusieurs dimensions. *Pratiques*, p. 113-114.

- Bengtsson, J.** (1995). What is Reflection? On the Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), p. 23-32.
- Bromme, R. et Tillema, H.** (1995). Fusing Experience and Theory: the Structure of Professional Knowledge. (Introduction). *Learning and Instruction*, 5, p. 261-267.
- Bullough, R.V.** (1989). Teacher Education and Teacher Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40(2), p. 15-21.
- Calderhead, J.** (1989). Reflective Teaching and Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*. 5, p. 43-51.
- Calderhead, J., et Gates, P.** (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development. Introduction*. London, Washington D.C.: Falmer Press, p. 1-10.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D.** (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs. Paris: P.U.F.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L.** (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, p. 249-305.
- Dejemeppe, X. et Dezutter, O.** (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels? *Recherche et formation*, 36, p. 89-112.
- Dewey, J.,** (1933). *How We Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington, Massachusetts, D.C. Heath and Company.
- Hensler, H.** (2001). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles conditions aménager en formation initiale et continue? Texte soumis au symposium "La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants" dans le cadre des rencontres du REF. Montréal, 10-12 avril.
- 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, p. 29-42.
- Martin, D.** (1998). Des contextes de stages et la mise en scène des savoirs. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles: De Boeck, p. 195-222.
- Ministère de l'Éducation du Québec** (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

- Reuter** (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF.
- Schön, D.A.** (1983). *The Reflective Practitioner how professionals think in action*. New York: Basic Books inc.
- Schön, D.A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A et Starko, A.** (1990). Reflective Pedagogical Thinking: How can we Promote it and Measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(4), p. 23-32.
- Sumsion, J. et Fleet, A.** (1996). Reflection: Can We Assess It? Should We Assess It? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(2), p. 121-130.