

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

L'illusion réflexive

Romainville, Marc

Published in:

Formation et pratiques d'enseignement en questions

Publication date:

2006

Document Version

Première version, également connu sous le nom de pré-print

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):

Romainville, M 2006, 'L'illusion réflexive', *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, vol. 3, pp. 68-81.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

L'illusion réflexive

Marc Romainville

Facultés universitaires de Namur

RÉSUMÉ

En complément d'une solide maîtrise de la discipline qu'il enseigne, de quels types de savoirs un enseignant doit-il disposer pour se montrer « efficace » dans son action pédagogique ? Le présent article cherche à montrer que ces savoirs sont multiples et qu'en définitive, l'efficacité de l'enseignant dépend de sa capacité à s'approprier, de manière opératoire, contextualisée et complémentaire, quatre types de savoirs :

- *des savoirs « théoriques », produits par les sciences de l'éducation et leurs disciplines contributives, le plus souvent en rupture avec l'intuition et le sens commun ;*
- *des savoirs procéduraux, à finalité pratique, comme disait Durkheim en parlant de la pédagogie et de la tradition didactique ;*
- *des savoirs d'action du « praticien réflexif » ;*
- *des savoir-faire, routines et « tour de main » du métier.*

Dans cette hypothèse, la « réflexivité », dont certains voudraient faire une nouvelle panacée de la formation des enseignants, n'est pas en mesure de développer, à elle seule, l'ensemble des savoirs requis. Tout comme il ne suffit pas à l'élève d'exercer sa métacognition pour être efficace dans sa cognition, la seule réflexivité de l'enseignant sur son action ne lui fournit pas l'ensemble des connaissances dont il a besoin pour enseigner.

La question de la place de la réflexivité dans la formation des enseignants et de l'éventuelle illusion à croire qu'elle en constitue une panacée doit être replacée dans le cadre plus général des relations difficiles qu'entretiennent la théorie et la pratique dans le monde de l'éducation.

1. Les relations houleuses entre théorie et pratique en éducation

En éducation, les relations entre l'action et la réflexion, entre les pratiques et les discours ont souvent été orageuses. Peut-on fonder rationnellement une pratique éducative ? La façon dont l'enseignant organise son enseignement a-t-elle quelque chance d'être déterminée par des savoirs, des théories, des discours (notamment scientifiques) ou, au contraire, est-elle du seul ressort de son « art », de sa capacité à réagir intuitivement au déroulement d'une leçon, par définition, contingent et imprévisible ? Cette question a, de longue date, agité le monde de l'école. Elle a malheureusement donné lieu à un affrontement sans merci entre deux logiques.

D'un côté, certains praticiens critiquent la méconnaissance du « terrain » et de ses contraintes dont feraient preuve les théoriciens, qu'ils qualifient volontiers de « chercheurs en chambre », ce qui laisse peu de doute quant à l'estime qu'ils leur portent. Ils affirment que les résultats des recherches en éducation et en didactique ainsi que les modèles qu'elles produisent ne leur sont que de peu d'utilité. Seule compte alors la formation « sur le tas » : c'est en forgeant qu'on devient forgeron et c'est en enseignant « sur le terrain » que l'on devient enseignant.

Les adeptes d'un fondement conceptuel de l'acte éducatif soutiennent, quant à eux, que le discours théorique est, au contraire, indispensable à l'action : selon une formule célèbre, « *il*

n'y aurait rien de plus pratique qu'une bonne théorie ». La naissance de la didactique, en 1657, repose sur ce postulat : Comenius prétend fonder, dans sa *Didactica magna*, une véritable pédagogie systématique, progressive et attentive aux mécanismes de base de l'apprentissage qu'il pense pouvoir, par l'analogie, déduire des grandes lois de la nature. En 1902, quand Durkheim donne à la Sorbonne ses premiers cours de pédagogie à destination des futurs professeurs de lycée, il se croit obligé de se justifier longuement tant l'introduction de cette discipline vient heurter un vieux préjugé qui la frappe de discrédit. Durkheim rappelle alors combien se refuser à la réflexion pédagogique, c'est « *décréter la perpétuité de la routine* » (Durkheim, 1999 [1938], p. 12).

Selon cette logique, seuls des savoirs théoriques validés permettent au praticien de démêler ce qui se joue dans une situation éducative et donc d'y réagir de manière appropriée. Sans théorie, la pratique risque de dégénérer en routine aveugle. De plus, les habitudes seules ne sont pas à même de faire face à un monde changeant.

À l'évidence, cette querelle n'est pas nouvelle. La longue histoire de la formation des maîtres fournit de très nombreux exemples de cet affrontement entre deux logiques. Ainsi, Meirieu (1999) rapporte qu'en 1895 un « intellectuel » fustigeait l'introduction de cours de pédagogie dans la formation des futurs enseignants en ces termes :

« Ces jeunes gens n'ont pas besoin qu'on leur enseignât la pédagogie, mais ils l'ont eux-mêmes et d'eux-mêmes découverte ou retrouvée, si je puis dire, dans le sentiment de la dignité de leur profession. Ayons avant tout des professeurs qui professent et moquons-nous de la pédagogie. » (cité par Meirieu, 1999, p. 7)

Comme Durkheim le faisait déjà, on ne peut que s'interroger sur l'étonnante persistance de cette querelle qui semble en définitive assez spécifique au monde de l'éducation. Dans d'autres domaines (y compris dans des sciences humaines proches, comme les sciences politiques), il est traditionnellement admis que la réflexion et la science puissent participer au développement de l'activité professionnelle. Personne ne s'en émeut. En éducation au contraire, on s'offusque presque à cette idée. Bien sûr, le côté ésotérique et fumeux de certaines élucubrations pédagogiques a sans doute contribué à ce rejet. Cependant, on ne peut raisonnablement expliquer par ce seul fait tant de méfiance et de défiance. Une des explications réside sans doute dans le fait que la réflexion pédagogique porte sur une action de nature très particulière.

2. Nature de la pratique en éducation

Afin de mieux comprendre pourquoi tout discours théorique fait l'objet d'une dépréciation forte en éducation, il nous faut donc préciser d'abord ce que recouvre la pratique dans ce domaine. Si l'on se fonde sur la séduisante définition qu'en propose Charlot (1995), l'éducation consiste en un ensemble de pratiques par lequel de l'humain advient en l'homme. Comenius ne disait rien d'autre quand il désignait les écoles comme des « *fabriques d'hommes* » (Comenius (1992 [1657], p.85). La célèbre définition de Durkheim insiste sur le caractère « éminemment social » de ce processus : l'éducation est une socialisation de la jeune génération, qui fait effectivement advenir en chacun ce qu'il y a de meilleur en lui, non dans l'absolu, mais pour le préparer à une vie sociale déterminée au sein d'une société particulière (Durkheim, 2003 [1922]). On éduque donc toujours en fonction de valeurs, en fonction de l'idéal d'homme que chaque société se construit.

Bien sûr, de nombreuses autres disciplines universitaires ont pour objet d'étude l'action de l'homme : l'économie et le droit réfèrent à des pratiques sociales, tout comme les sciences politiques, de gestion ou de communication. Mais le discours pédagogique a ceci de particulier qu'il porte sur un ensemble de pratiques bien plus larges, très diversifiées, complexes, quotidiennes et qui concernent tout un chacun : tout le monde apprend, souvent ; chacun a été éduqué et scolarisé ; beaucoup éduquent, au moins leurs propres enfants... De plus, l'éducation, comme préparation de la nouvelle génération comme disait Durkheim, est au cœur du fonctionnement de la société et s'avère cruciale pour la survie de cette dernière.

On peut dès lors faire l'hypothèse que si les discours théoriques sont particulièrement tenus en suspicion en éducation, c'est pour une double raison. D'une part, la pratique sur laquelle porte toute théorie éducative est fortement **finalisée**, c'est-à-dire qu'elle se réfère fondamentalement à des valeurs quant à l'idéal de l'homme qu'elle cherche à produire. En conséquence, chaque citoyen se sent, à juste titre d'ailleurs, le droit d'intervenir dans le débat éducatif en fonction de ses propres valeurs. D'autre part, l'éducation est tellement prégnante et multiforme (particulièrement au sein de nos sociétés du savoir) que toute situation éducative est fortement **contextualisée** et qu'elle ne peut, en partie, être discutée qu'en fonction de ce contexte. Analysons de plus près cette double hypothèse.

D'un côté, si l'éducation vise à l'émergence de l'humain, elle se fonde donc sur ce qu'une société considère comme humain : il n'y a pas d'éducation sans finalités, explicites ou implicites. Elles vont guider l'action, servir de références pour distinguer les pratiques à promouvoir de celles qu'il s'agit de décourager. Éduquer, c'est conduire l'élève d'un état à un autre, ce qui suppose que cet état final recherché soit défini, non pas au nom de la science ou de « théories », mais au nom de valeurs partagées et visées par les membres d'une société. Ainsi, on développera, au cours de français, la capacité de décodage des mécanismes publicitaires parce que la société souhaite développer l'esprit critique de ses jeunes. La question du mode de regroupement des élèves est aussi une question de finalité : faut-il organiser des groupes homogènes de niveau ou, tout au contraire, des groupes hétérogènes ? Jamais, un discours théorique, fût-il « scientifique », ne tranchera définitivement cette délicate question, nous y reviendrons. Bien sûr, il est à même d'apporter des éclairages sur les conditions d'efficacité de ces deux modes de regroupement des élèves et sur leurs effets, mais il s'agit avant tout d'un choix de finalité : si l'on souhaite développer la coopération entre les élèves, le groupe hétérogène sera privilégié. Si l'éducation est pensée comme une série de filtres sélectionnant les meilleurs éléments, des groupes de niveau seront alors constitués.

D'un autre côté, les contextes éducatifs sont tellement variés qu'une situation pédagogique n'est en définitive jamais totalement égale à une autre. Une leçon a « marché » dans telle classe et a produit d'épouvantables effets avec telle autre, pourtant de même année et de même section. Il est parfois bien difficile d'en identifier les raisons. La multiplicité des facteurs qui entrent en ligne de compte est telle (la dynamique du groupe-classe, la place dans l'horaire, les attentes des élèves, ...) qu'un enseignant expert est en définitive celui qui est capable d'affronter non seulement les variations prévisibles (telle classe est plus lente,...), mais aussi celles qui sont imprévisibles et aléatoires, liées au *hic et nunc* de la situation (Charlot, 1995).

Il en résulte que, dès qu'une question d'éducation est débattue, tout le monde estime qu'il a son mot à dire, encore une fois à juste titre puisqu'elle risque de le concerner directement et parce qu'il a un point de vue très particulier sur la question. Le monde de l'éducation est tout à la fois si déterminé par des valeurs, si divers et si familier que chacun entretient avec les questions éducatives un rapport passionnel, qui laisse peu de place à d'éventuelles constructions théoriques à prétention générale. Ces dernières sont immédiatement mises en

cause par tout un chacun : chaque citoyen pense détenir une part de vérité sur l'école et croit, dur comme fer, à ce qu'il voit, là où il est dans le système (Joutard & Thélot, 1999).

3. Quels savoirs pourraient être utiles à cette action ?

Compte tenu de la nature très particulière de l'acte éducatif, interrogeons-nous à présent sur les types de savoirs qui pourraient guider cette action éminemment finalisée et contextualisée. En nous basant sur Mosconi (1998), on peut faire l'hypothèse que quatre savoirs sont à même de régir l'action pédagogique.

3.1. Les savoirs théoriques

Les savoirs théoriques sont les savoirs scientifiques, produits par les disciplines universitaires : pour l'éducation, il s'agit des corpus de connaissances des sciences de l'éducation et de leurs disciplines contributives (la psychologie, la sociologie, etc.). Ces disciplines visent à produire de l'intelligibilité, pas directement de l'efficacité. Elles sont descriptives et non prescriptives. Autrement dit, elles se proposent de produire des ensembles conceptuels cohérents et rigoureux, en rupture avec l'intuition quotidienne, qui permettent de mieux comprendre les faits éducatifs. Une de leurs missions essentielles consiste à interroger, à mettre à l'épreuve, à démystifier les discours idéologiques tenus sur les finalités et à les confronter aux pratiques effectives et à leurs effets. Par exemple, les recherches en éducation ont pu montrer que les pédagogies nouvelles profitent le plus aux enfants déjà favorisés au départ ou encore que le slogan de « l'école de la réussite pour tous » porte une contradiction interne dans une société hiérarchisée qui réclame de l'école un classement des élèves à leur sortie : dans ce sens, réussir à l'école, c'est nécessairement réussir mieux que les autres.

Pour les raisons évoquées ci-dessus, les savoirs théoriques ne jouissent pas, en éducation, d'un grand crédit. Dubet (2002) identifie, avec humour, quelques-unes des raisons qui incitent la société à ne pas croire les chercheurs, surtout- dans le domaine éducatif. Les gens ont d'abord de bons motifs rationnels de ne pas accorder de crédit aux résultats de la recherche. Ainsi, ils croient ce qu'ils voient, là où ils sont dans le système, nous l'avons dit. Par exemple, en dépit de toutes les analyses savantes démontrant que le « niveau général monte », un professeur de terminale, ayant 20 ans de métier, persistera à penser que ces élèves d'aujourd'hui sont plus faibles que ceux d'hier et que donc « le niveau baisse », aveugle du fait que le pourcentage d'une classe d'âge qui accède à la terminale a augmenté considérablement. De même, quand les maigres effets positifs du redoublement sont dénoncés par la recherche, il se trouve toujours un professeur qui s'insurge contre ce qui lui semble être une contrevérité : il a connu, lui, des élèves qui ont « profité » de cette expérience. On ne parle pas des mêmes élèves : le chercheur évoque des élèves « théoriques », identiques, dont l'un aurait redoublé et l'autre pas. Le professeur fait référence à tel élève, qui a réellement progressé durant son redoublement et il n'est évidemment pas en mesure de comparer ses progrès à ceux qui auraient été les siens s'il n'avait pas doublé !

Mais des motifs moins rationnels nous incitent aussi à ne pas prêter attention à certains résultats de la recherche. Ainsi, nous cherchons en permanence à préserver le sens et la valeur de notre action. Quand des chercheurs jouent aux trouble-fêtes en dénonçant les aléas de la docimologie, le premier réflexe salvateur est de ne pas y « croire » pour sauver la confiance que nous plaçons dans notre action. Dans le registre des valeurs, certains enseignants, en tant que parents, ne sont pas prêts à entendre d'une oreille bienveillante les recherches qui montrent que la constitution d'établissements socialement mixtes semble, au niveau de l'ensemble d'un système éducatif, plus efficace que l'apartheid pédagogique dont leurs enfants bénéficient.

Même s'il existe donc de bonnes et de moins bonnes raisons de les réfuter, les savoirs théoriques seraient-ils à même de guider l'action ? Autrement dit, une pratique pédagogique pourrait-elle se revendiquer comme « scientifiquement fondée », c'est-à-dire comme application d'une science ? Les positivistes l'ont longtemps cru : ils estimaient que les sciences, même sociales, seraient un jour à même de dire au praticien ce qu'il doit faire et comment il doit le faire. Auguste Comte était un de ces incorrigibles optimistes : « *Science, d'où prévoyance, prévoyance, d'où action* ». Depuis lors cependant, l'applicationnisme a progressivement été tenu pour une belle illusion, voire un leurre. Le relativisme épistémologique, en particulier, a réfuté toute possibilité d'induire d'un ensemble de savoirs provisoires et incertains des lignes de conduites claires et assurées. Outre le caractère contingent et hypothétique des discours scientifiques, les principales raisons de cette méfiance ont trait aux deux caractéristiques fondamentales de l'action éducative, que nous avons décrites ci-dessus.

D'abord, parce qu'une action éducative se situe dans un contexte bien particulier et que dès lors, elle sera toujours beaucoup plus complexe que n'importe quelle théorie. L'élaboration de savoirs scientifiques s'efforce de respecter des formes de rigueur contrôlables par une communauté de pairs, les chercheurs du domaine. Le scientifique réduit donc les variables à observer, focalise son attention sur certains aspects seulement de la situation qu'il traite en profondeur. Dans le pire des cas, il crée des situations expérimentales, artificielles, simplifiées dont il contrôle tous les paramètres. Il n'en sera bien sûr jamais de même dans une classe. Prenons un exemple. Les psychologues de l'apprentissage ont montré de manière convaincante que l'étude en laboratoire (!) est plus efficace si elle se déroule en silence. La musique, surtout vocale, en diminue le rendement. Peut-on cependant inférer de ces résultats des conseils pratiques, par exemple en recommandant aux jeunes de ne plus étudier en musique comme ils le font si souvent ? Ce serait pire encore... En effet, une écoute attentive des jeunes montre que, s'ils travaillent en musique, c'est pour tolérer la solitude qu'impose l'étude : ils acceptent ainsi de consacrer du temps à leur travail scolaire, parce qu'ils restent en quelque sorte en contact avec le monde extérieur via « leur » musique. Toute situation réelle, nous l'avons dit, est toujours plus complexe que n'importe quelle théorie... Le « scientifiquement certain » duquel découlerait du « pédagogiquement efficace » est une utopie en sciences humaines, on ne peut s'appuyer que sur du vraisemblable ou du probable.

Ensuite, plus fondamentalement, la science ne pourra jamais fixer les finalités. Or, nous y avons insisté en prenant l'exemple du mode de regroupement des élèves, l'éducation ne peut se concevoir qu'en rapport aux fins poursuivies. Ce sont en définitive ces finalités qui doivent guider prioritairement l'action :

« La science peut aider à trouver des moyens, elle peut parfois aider à prévoir les obstacles ou les effets, mais elle ne peut poser le but ou l'objectif. La science n'a rien à dire sur les buts à atteindre. C'est que la science, disant ce qui est et pourquoi c'est ainsi, peut indiquer ce qui est possible ou même plutôt ce qui est impossible, mais elle ne peut jamais dire d'elle-même ce qui doit être, ni ce qu'il faut faire. » (Mosconi, 1998, p.53)

La plupart des grandes questions pédagogiques soulèvent d'ailleurs des choix fondamentaux de finalités : le mode de regroupement des élèves, l'accompagnement méthodologique des élèves les plus faibles, le repérage des représentations de départ qui peut donner du sens à leurs apprentissages, ...

3.2. Les savoirs procéduraux

Si les savoirs théoriques disent ce qui est, les savoirs procéduraux prétendent dire ce qu'il faut faire de ce qui est pour qu'il advienne ce qui doit être. En éducation, il s'agit de la

pédagogie et de la didactique. Ces discours cherchent non plus à produire de l'intelligibilité, mais de l'efficacité, ils s'efforcent de réfléchir sur les pratiques pour les améliorer. La pédagogie représente une longue tradition dans ce sens, de Comenius à Freinet en passant par Rousseau, Pestalozzi et Decroly. Il s'agit toujours de discours théoriques, mais comme les appelait paradoxalement Durkheim, « à visée pratique » : la pédagogie et la didactique énoncent des règles d'action, elles sont normatives et prescriptives. Leur objectif majeur n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais bien de déterminer ou d'aider à déterminer ce qui doit être :

« On réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire de les remplacer totalement par des procédés nouveaux. Ces réflexions prennent la forme de théories ; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature des choses données, mais de diriger l'action. (...) La pédagogie est une théorie pratique de ce genre. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent. » (Durkheim, 2003 [1922], p. 79)

D'avantage que les savoirs théoriques, ces savoirs procéduraux sont-ils à même de guider l'action ? Heureusement, oui, un peu plus, c'est d'ailleurs leur raison d'être. Mais les deux objections évoquées au point précédent demeurent : le fait que les actions éducatives soient finalisées et contextualisées limitent leur portée. Par exemple, la pédagogie des situations-problèmes repose sur une conception du type d'élèves que l'école cherche à produire : un « apprenant », construisant activement des compétences mobilisables dans l'action. Par ailleurs, cette pédagogie devra être abandonnée dans certaines situations particulières, par exemple avec des élèves trop faibles qui ne disposent pas du minimum de confiance en eux pour « s'attaquer » au problème.

3.3. Les savoirs d'action

Les savoirs d'action sont directement liés aux actes professionnels posés par le praticien et à l'analyse réflexive qu'il en fait. Ces savoirs se forment par l'expérience quand l'enseignant réfléchit sur sa pratique et en tire des leçons : ce sont les savoirs du « praticien réflexif » (Schön, 1994). Ces savoirs sont efficaces pour l'action même si, par définition, ils lui sont contingents. Tel enseignant a observé que tel type de groupe d'élèves était sensible à telle méthode pédagogique. Ce savoir lui suffit pour pouvoir réagir à un nouveau groupe, mais il ne sait pas pourquoi et ne sait pas non plus si sa « théorie personnelle » est applicable dans une autre école ou dans une autre discipline. Certaines adaptations seront d'ailleurs nécessaires face à un nouveau groupe. En éducation, ces savoirs ont été fortement valorisés ces dernières années : dans des situations aussi complexes que les situations éducatives, il s'agit sans doute d'une compétence clé de l'enseignant efficace.

Remarquons cependant qu'il s'agit toujours de savoirs, autrement dit qu'il s'agit aussi de constructions théoriques. On parle un peu trop rapidement de confrontation entre la théorie et la pratique quand un chercheur et un enseignant s'opposent sur une question pédagogique. Il s'agit plutôt d'une confrontation de deux théories : celle qui s'est construite par une réflexion sur sa pratique et celle élaborée par des activités de recherche. Prétendre que des élèves sont « doués », ce n'est pas de la pratique, c'est un discours sur les déterminants de l'échec scolaire. Noter un élève sur une échelle de 0 à 10 à propos d'une compétence transversale « distinguer l'essentiel de l'accessoire », ce n'est pas seulement une pratique, c'est aussi une théorie, sans doute implicite, de l'intelligence et de son fonctionnement. De plus, le praticien

estime souvent que sa « théorie est vraie » puisqu'elle vient du sacro-saint « terrain », comme s'il suffisait d'être plongé dans la réalité pour bien la comprendre.

Le problème est encore plus complexe quand la réflexion du praticien porte sur ses propres actes : on sait en effet que les acteurs ne sont pas toujours transparents à eux-mêmes. Une bonne partie des enseignants en début de formation estime que le redoublement est un mal nécessaire, que l'école sélectionne selon le mérite, que l'évaluation des élèves constitue le reflet fidèle et exact de leurs compétences, etc. Par la seule réflexivité, peu d'enseignants arriveront à la conclusion que le redoublement est inefficace, que les processus d'orientation sont socialement déterminés, que l'évaluation comporte aussi des enjeux sociaux, de relation entre collègues notamment. On voit ici le rôle fondamental des savoirs scientifiques : ils ne sont ni supérieurs, ni inférieurs aux savoirs d'action, mais ils ont une mission de questionnement de ces derniers. La théorie des « élèves peu doués » qui échouent dès lors « logiquement » à l'école sera interpellée par les savoirs scientifiques produits sur l'idéologie du don. La théorie fixiste des « capacités intellectuelles » sera questionnée par les modèles récents de l'intelligence, la décrivant comme un ensemble évolutif de stratégies cognitives. Les pratiques de redoublement seront interrogées par les études sur leurs effets. Ces savoirs théoriques ne peuvent sans doute avoir la prétention de prouver le vrai, mais ils ont au moins une mission fondamentale : dénoncer le faux. Ils permettent donc « *une certaine distanciation critique par rapport à l'habitus pédagogique mais aussi par rapport à l'expérience immédiate de la réalité scolaire* » (Crahay, 1998).

3.4. Les savoir-faire

Enfin, le dernier type de savoirs utile à l'action pédagogique est constitué des savoir-faire. En éducation, il s'agit des routines de l'enseignant, de ses « tours de main », pas nécessairement conscients, mais qu'il met en œuvre de manière automatisée quand il se trouve confronté à telle ou telle situation. Ainsi, tel enseignant connaît l'art -ou plus exactement il nous montre dans l'action qu'il connaît l'art- d'interroger ses élèves : il pose la question à l'ensemble de la classe de manière à faire travailler tout le monde avant de désigner un élève, il laisse un temps d'attente suffisant, il accueille les premières réponses positivement pour en renforcer la probabilité d'apparition ultérieure, etc. S'il était invité à énoncer les règles qu'il semble suivre, il s'en montrerait peut-être incapable. Et pourtant ces savoir-faire implicites sont cruciaux pour l'efficacité de l'action. De plus, leur automatisme libère l'esprit pour le traitement conscient d'autres paramètres de la situation.

En conclusion, on peut faire l'hypothèse que l'efficacité de l'enseignant dépendra de sa capacité à s'appropriier une proportion judicieuse de ces quatre types de savoirs. Alors seulement, ils deviendront opératoires :

« Seul le praticien, qui est dans la situation, qui sait les fins qu'il poursuit et le contexte dans lequel il se situe, est à même de tirer des savoirs ceux qui pourront lui être utiles dans sa situation singulière. » (Mosconi, 1998)

4. Le mirage réflexif

Dès lors que l'on reconnaît la nécessaire complémentarité des quatre types de savoirs évoqués ci-dessus, on comprend mieux comment la réflexivité ne peut, à elle seule, prétendre équiper un enseignant pour affronter l'ensemble des défis éducatifs inhérents à son métier.

Or, un observateur de l'évolution de la formation des enseignants peut aisément s'apercevoir que la pratique réflexive s'est imposée, à la fois comme méthode et comme finalité, à partir de la diffusion, dans le monde de l'éducation, de l'ouvrage de Schön (traduit en français en 1994). Sans doute parce que cette formation traversait une crise, la réflexivité

est devenue une sorte de pierre philosophale, censée former enfin efficacement des enseignants ainsi « professionnalisés ». À la fin des années 90, on ne compte plus les ouvrages portant sur la formation des enseignants et dont les conclusions font de la réflexivité la compétence centrale du métier d'enseignant : « *devenir enseignant-professionnel, c'est donc d'abord apprendre à réfléchir sur sa pratique, non seulement a priori, mais dans le mouvement même de l'action* » (Paquay et al, 1996, p. 252). Dans le même sens, une des convergences répertoriées dans les conclusions de l'ouvrage collectif édité par Bouvier et Obin (1999) réside dans le consensus à propos du « basculement » qu'aurait opéré la formation des enseignants d'un modèle transmissif vers le modèle de la pratique réfléchie. Un autre indice particulièrement révélateur de cette tendance à ériger la réflexivité au rang de l'alpha et l'oméga de « l'enseignant-professionnel » nous est fourni par les modalités définissant, en Belgique francophone, l'obtention du CAPAES (Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur), certificat désormais requis pour enseigner dans les Hautes Écoles. La circulaire précisant les exigences attendues du dossier professionnel que le candidat au CAPAES doit déposer auprès d'une commission centrale stipule clairement, dans un encadré de première page, le critère principal d'évaluation des dossiers : « *À travers des éléments concrets et objectivables, le candidat veillera à démontrer une approche réflexive de sa pratique professionnelle.* »

Face à cette tendance, on a voulu montrer dans cet article que, si les pratiques réflexives de formation participent au développement des savoirs d'expérience nécessaires à l'action, ces derniers ne sont pas suffisants. En effet, il faut encore que des savoirs théoriques viennent ébranler les intuitions que la pratique et les théories personnelles participent à construire progressivement. Ces savoirs jouent un rôle fondamental dans la formation des enseignants, car ils forcent à une décentration salutaire par rapport à une pratique qui est nécessairement locale et contingente. Ils participent également à la remise en cause des évidences, des « allants de soi », assez nombreux dans le champ de l'école.

Les doctrines pédagogiques et didactiques, qui ont, quant à elles, pour ambition d'élaborer des savoirs procéduraux, sont tout aussi fondamentales, dans la mesure où elles capitalisent, dans des systèmes de pensée cohérents, la longue expérience pédagogique accumulée depuis la création de la forme scolaire (Meirieu, 2004). Pour ne prendre qu'un exemple, pourquoi l'enseignant qui se lance dans les méthodes actives se priverait-il des réflexions cruciales que l'expérience de l'imprimerie et de la correspondance scolaire a inspirées à Célestin Freinet ?

Enfin, il reste qu'enseigner touche aussi à l'artisanat et implique la maîtrise de « tours de main » du métier, que seul l'apprentissage sur le tas permet d'acquérir. La réflexivité, encore une fois, n'y peut pas grand-chose, puisqu'une bonne part de ses « routines » pédagogiques sont de l'ordre de l'automatisme et, à ce titre, ne sont pas nécessairement accessibles à la conscience de celui qui les met pourtant en œuvre de manière efficace.

Une autre manière de se persuader de l'illusion réflexive consiste à établir un parallèle entre ce que peut apporter la réflexivité au métier d'enseignant et le rôle que joue la métacognition dans le métier d'élève. Dans ce dernier domaine, on est aussi passé de l'euphorie au doute. L'emballement qu'a suscité ce concept innovant a d'abord fait croire que la seule métacognition, c'est-à-dire la réflexion de l'élève sur sa propre cognition, suffirait à lui assurer une meilleure efficacité dans la gestion de son métier d'élève. Or, des études ont rapidement montré que des relations complexes unissaient, aussi dans le domaine de l'apprentissage, conceptualisation et action (Romainville, 2000). Ainsi, des élèves peuvent se montrer « cognitivement » efficaces sans être capables de conceptualiser leurs actes et processus mentaux. À l'inverse, d'autres élèves développent une métacognition riche et

fouillée, mais sans qu'elle ne semble rejaillir sur leur action. Parfois même, la métacognition s'avère nocive à l'efficacité de l'action.

Par analogie, on peut faire l'hypothèse de limites similaires en ce qui concerne la réflexivité. D'abord, il paraît évident que bon nombre de professeurs enseignent plus que correctement sans être nécessairement capables d'explicitier les tenants et les aboutissants de leurs comportements, notamment parce qu'un certain nombre d'entre eux appartiennent au registre des automatismes acquis par apprentissage implicite, comme nous n'avons dit plus haut. D'ailleurs, quel que soit le domaine, les experts se caractérisent par le fait qu'ils ont automatisé de nombreuses séquences de résolution de problèmes.

À l'inverse, il est aussi possible de développer des discours réflexifs sophistiqués, sans que ceux-ci ne semblent améliorer l'efficacité de l'action pédagogique. En éducation aussi, action et conceptualisation ont leur logique propre¹. De nombreux cas de figure ont été évoqués ci-dessous : manque de transparence de l'acteur à lui-même ; élaboration de savoirs pratiques peu valides ; absence de mobilisation des savoirs pratiques dans l'action (par exemple, face à une situation dans laquelle ils ne s'avèrent pas nécessaires ou, à l'inverse, dans laquelle ils ne seront probablement pas suffisants) ; conflits de valeurs ; etc.

Bref, si la réflexivité s'est imposée à raison comme une des composantes importantes de la formation des enseignants, il serait cependant illusoire de donner à penser qu'elle pourrait en être la pierre philosophale. La réflexivité contribue, à l'évidence, à l'élaboration de savoirs d'action, mais ces derniers ne constituent qu'une des cordes dont l'arc de l'enseignant a besoin pour être efficace.

¹ Comme le disait déjà Durkheim, personne n'aurait eu l'idée de confier ni une classe ni ses enfants à ce grand penseur de l'éducation qu'est J.-J. Rousseau, lui qui abandonné les siens...

5. Références

- Bouvier A. & Obin J.-P. (1999). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF éditeur.
- Comenius, (1992 [1657]). *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Editions Klincksieck.
- Crahay, M. (1998). Peut-on concilier recherche en éducation et réflexion de l'action éducative ? In C.Hadji & J. Baillé (eds) *Recherche et éducation : vers une nouvelle alliance*. Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Éducatons et sociétés*, 9, 13-25.
- Durkheim, E. (1999 [1938]). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (2003 [1922]). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Joutard, Ph. & Thélot, Cl. (1999). *Réussir l'école. Pour une politique éducative*. Paris : Seuil.
- Meirieu, Ph. (1999). Mais qui sont donc ces « républicains » ? *Libération* du mercredi 8 septembre, p. 7.
- Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF éditeur.
- Mosconi, N. (1998). *Des rapports de la théorie et de la pratique en éducation*. Paris : Textes préparatoires à la Quatrième Biennale de l'Education et de la Formation.
- Paquay L. Altet M., Charlier E. & Perrenoud Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances. In R. Pallascio & L. Lafortune (eds), *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 71-86.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : les Éditions logiques.