

PLACE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS AU SÉNÉGAL

BA Mouhamadou Lamine

Assistant

Enseignant-Chercheur

Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal)

Département des Sciences de l'Éducation

mouhamadou-lamine.ba@ugb.edu.sn

Résumé

L'incitation institutionnelle à développer une pratique réflexive dès la formation initiale est-elle perceptible et manifeste dans les faits ? Autrement dit, quelle place occupe la réflexivité dans les dispositifs, discours et pratiques de formation initiale des instituteurs au Sénégal ? Quelles sont les perspectives pour une pratique réflexive vectrice de professionnalisation ? Telles sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans notre présent article. Notre recherche descriptive menée auprès des élèves-maitres du CRFPE de Thiès, au Sénégal, décèle une volonté politique de retenir la pratique réflexive comme principe de formation mais non manifeste dans les pratiques et dispositifs de formation.

Mots-clés: Réflexivité, Pratique Réflexive, Formation Initiale, Analyse de Pratique, Professionnalisation

Abstract

Is the institutional incitation to develop a reflexive practice from the initial training perceptible and obvious, actually? In other words, what place does reflexivity occupy in the devices, discourses and practices of initial training of primary school teachers in Senegal? What are the prospects for a reflexive practice vehicle for professionalization? Those are the questions we are going to intend to answer in our present issue. Our descriptive research led near CRFPE primary school trainee teachers of Thies, in Senegal, shows a willpower to keep reflexive practice as a training principle but this is not noticeable in practices and devices of training.

Keywords: Reflexivity, Reflexive Practice, Initial Training, Analysis of Practice, Professionalization

Introduction

Se questionner sur la place accordée à la pratique réflexive ne saurait aller de soi sans une réelle analyse des dispositifs et pratiques de formation sous la loupe des présupposés théoriques de la réflexivité. En effet, durant ces dernières décennies, le concept de réflexivité semble être au cœur des réformes dans les secteurs de l'éducation et de la formation de la plupart des pays dans le monde s'inscrivant dans le processus de professionnalisation. Dans le domaine de la formation des enseignants, la réflexivité est considérée comme « le fer de lance d'une redéfinition de l'articulation entre théorie et pratique visant le dépassement d'une juxtaposition entre un terrain — notamment celui des stages professionnels — et un curriculum de formation théorique » (B. Wentzel, 2012, p. 150).

L'introduction de la pratique réflexive dans les dispositifs de formation témoigne de la volonté politique et institutionnelle de réformer les systèmes éducatifs des pays développés voire en développement pour leur plus grande efficacité et efficience. L'objectif de former des enseignants réflexifs est largement partagé dans nombre d'offres de formation à travers le monde. À cet effet, R. Wittorski (2008) s'interroge : « quel est le dispositif de formation qui, aujourd'hui, ne se réclame pas d'une visée professionnalisante ? » (p. 14). S'arrimant sur cette mouvance internationale, le Sénégal, à l'instar des pays occidentaux, s'est engagé, dès 1993 avec la mise sur pied des EFI (Écoles de formation des instituteurs), sur cette voie en faisant de la professionnalisation l'un des principes fondamentaux de la formation initiale dont la mise en œuvre « autorisera l'espoir que le futur produit de l'EFI sera capable d'analyser sa pratique pédagogique à la lumière d'une culture générale et professionnelle qu'il sera capable de mobiliser à tout instant » (Référentiel de compétences des EFI, 1999, p. 11). Qui plus est, le nouveau référentiel de la formation des élèves maîtres de 2005 s'inscrit dans cette continuité de professionnalisation de la formation initiale des enseignants (M. L. BA, 2014). Ce principe relève, entre autres, d'une pratique réflexive que le formé est appelé à adopter durant sa formation initiale à travers une analyse de sa pratique pédagogique.

L'incitation institutionnelle à développer une pratique réflexive chez le formé dès la formation initiale est-elle perceptible et manifeste dans les faits ? Autrement dit, quelle place occupe la réflexivité dans les dispositifs, discours et pratiques de formation initiale des instituteurs au Sénégal ? Quelles sont les perspectives pour une pratique réflexive vectrice de professionnalisation ? Telles sont, entre autres, les questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans nos développements suivants. Notre présent article se veut une contribution aux différents débats sur la réforme du système éducatif sénégalais. Il vise, d'une part, à analyser les traces de réflexivité dans les discours et textes de la formation initiale des instituteurs et, d'autre part, à scruter de nouvelles perspectives d'une pratique réflexive. Pour ce faire, nous avons circonscrit notre article sur la « pratique réflexive » comme un des leviers de professionnalisation. Ce faisant, après une revue de la littérature non exhaustive sur le concept de « réflexivité », nous présenterons notre cadre méthodologique, puis les résultats et discussions avant de clore par dégager quelques perspectives de recherche.

1. Cadrage conceptuel et méthodologique

1.1. Clarification des concepts

La référence à la pratique réflexive voire à la réflexivité est devenue un paradigme épistémologique et pragmatique utilisé dans bon nombre d'études et de travaux de recherches dans le domaine de la formation. Étudier la place de la pratique réflexive dans la formation initiale des Instituteurs au Sénégal ne saurait prospérer sans revenir sur la clarification des concepts de réflexivité, de pratique réflexive et d'analyse de pratique. Le caractère polysémique de la notion de réflexion rend difficiles les définitions associées à ces dérivés.

Qu'on se situe sous l'angle philosophique, sociologique, psychologique, des sciences de l'éducation, la notion de réflexivité se conçoit et s'analyse différemment. L'abondance de la littérature consacrée au terme réflexivité dénote sa polysémie, sa complexité dans toute tentative d'appréhension de ce concept multidimensionnel. Conscient de cet état de fait et ne prétendant pas à une exhaustivité dans la définition

du terme réflexivité, nous avons fait le choix de mener notre étude dans le domaine des sciences de l'éducation et plus particulièrement celui de la formation des enseignants.

1.1.1. La réflexivité, un concept multidimensionnel et polysémique.

La notion de « réflexivité » renvoie à une kyrielle de définitions au regard des divers auteurs et des champs scientifiques l'ayant investie. Accolée à un « retour sur soi-même », la réflexivité peut se définir comme un « retour du sujet sur l'objet par lequel le sujet se tourne vers ses propres opérations pour les soumettre à une analyse critique » (F. Vanderberghe, 2006, p. 975). En tant qu'« autoréflexion » c'est-à-dire réflexion du sujet sur lui-même, la « réflexivité » tend vers le développement d'une véritable posture cognitive et d'action réfléchie du sujet que certains auteurs appellent « habitus réflexif » (P. Perrenoud, 2001) ou une « réflexivité réflexe » (P. Bourdieu, 2001).

Faisant son apparition dans le champ des sciences de l'éducation au début des années 1980 à partir des travaux de Schön (M. Tardif, 2012) la notion de réflexivité a envahi plusieurs domaines, dont celui de la formation à l'enseignement à travers les études sur les pratiques enseignantes.

Qui plus est, des chercheurs comme L. Paquay et R. Sirota (2001) ont largement contribué à la diffusion de ce modèle avec la publication de leur ouvrage intitulé ; *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*.

Dans la typologie des professionnalités enseignantes, la figure du praticien réflexif constitue le modèle abouti de la professionnalisation du métier enseignant. Qualifié de « nouvelle professionnalité » (V. Lang, 1999),

Le praticien réflexif est un professionnel qui utilise la réflexion sur et dans l'action en vue de résoudre les problèmes se posant dans l'exercice de son métier. Il nourrit cette pensée réflexive du savoir-faire accumulé par sa propre expérience, des savoir-faire transmis par un médiateur (pair, formateur), des savoirs traditionnels de sa profession, mais aussi des savoirs académiques et scientifiques en lien avec son activité (B. Schneuwly, 2012, p. 74).

Ce faisant, le « praticien réflexif » renvoie à une action de pensée, de réflexion du sujet sur sa propre pratique afin d'atteindre son autonomie et d'exercer sa responsabilité dans ses actions de construction de savoirs et de développement professionnel. Qui plus est, P. Perrenoud (2001) le qualifie de « professionnalité exigeante » et ce, articulant « réflexion dans l'action et réflexion sur l'action » (*ibid.*). Cela s'inscrit dans les trois niveaux de réflexivité développés par D. Schön (1994) : la réflexion-pour-l'action c'est-à-dire intervenant avant l'action ayant une fonction prospective, proactive ; la réflexion-dans-l'action intervenant au cours de l'action, phase interactive à visée formative et la réflexion-sur-l'action survenant après l'action, phase post active ayant une fonction sommative.

En transposant ces trois moments de déploiement de la réflexivité chez D. Schön (1994) dans le domaine de l'enseignement et de la formation, nous retrouvons les différentes phases de la pratique pédagogique d'un enseignant/formateur : préparation du cours, déroulement du cours et évaluation du cours. L'enseignant/formateur est appelé dans l'exercice de son travail à réfléchir sur ce qu'il fait à chaque étape depuis la conception de ses activités pédagogiques jusqu'à leur évaluation en passant par leur réalisation. Ainsi, dans la phase proactive, il planifie son travail en réfléchissant sur les objectifs et les voies et moyens pour les atteindre dans un contexte temporel et spatial bien défini. Dans la deuxième phase de son travail, il met en œuvre ses intentions dans une interaction avec les différents éléments de l'acte pédagogique — maître, élève et savoir. La dernière phase, appelée phase post active, intervient en fin d'activités interactives. L'enseignant/formateur vérifie le degré d'atteinte de ses objectifs, porte un jugement sur les résultats obtenus et prend une décision (R. Xavier, 2004).

Derrière ces différentes phases formelles et basiques se pose la question des contenus de la réflexion. Interrogeons-nous, comme M. Tardif (2012), sur « à quoi ou sur quoi exactement » porte la réflexion du praticien réflexif sur sa pratique ? Au regard de la multitude des sujets de réflexions — relation

pédagogique, la discipline, la gestion de la classe, la méthode pédagogique, etc. — il s'avère difficile de réfléchir sur tous ces objets de l'acte pédagogique sous la loupe des trois niveaux de réflexions, avant, pendant et après l'action.

Cependant, nous nous inscrivons dans une perspective systémique qui nous permet de penser et d'agir dans la complexité de l'action. Comme processus interactionnel, l'acte pédagogique peut être assimilé à un système caractérisé par sa globalité, sa complexité, son organisation et son interaction (D. Durand, 2009). Ainsi, le praticien réflexif considère sa pratique comme un ensemble constitué de plusieurs éléments, un tout non réductible à ses parties et possédant des propriétés propres. Dans cet ensemble, les différents éléments — maître, élève, savoir, milieu — interagissent pour la réalisation d'un but, d'un objectif défini. Cet objectif ne peut être atteint sans une organisation tant pédagogique que spatio-temporelle de la pratique de l'enseignant.

La pertinence de construire la compétence réflexive dès la formation initiale des enseignants peut se justifier du fait qu'elle

prépare les enseignants de telle manière qu'une fois sur le terrain, ils ne se laissent pas phagocyter par la culture organisationnelle, ne se laissent pas « socialiser » vers une conformité au travail du milieu professionnel d'accueil. L'objectif est d'éviter la reconduite réflexe de pratiques de terrain non réfléchies (Chaubet, 2010, p. 8)¹.

Cet objectif visé dans la formation initiale trouve sa réalisation dans l'adoption et la mise en œuvre d'un dispositif appelé « l'analyse de pratiques ».

1.1.2. L'analyse de pratiques, un dispositif réflexif

La démarche d'« analyse de pratiques », présente dans plusieurs plans de formation des enseignants, est mise en œuvre à travers différentes formes d'organisation communément appelées : ateliers de pratiques, séances d'analyse de pratiques, groupes d'analyse de pratiques, groupe de référence (M. Altet, 2000, 2009, 2011). Instituée au sein des IUFM (Instituts de formation des maîtres) en France dans le rapport de Bancel, l'analyse de pratiques sert « de base à une réflexion sur la formation dispensée, à des exercices de simulation, etc. » (D. Bancel, 1989, p. 9).

À l'instar du cadre réglementaire français, le législateur sénégalais, à travers le Référentiel de compétences des EFI (Écoles de formation des instituteurs) de 1999 préconise « l'analyse de pratiques » comme un levier de professionnalisation (voir en *supra*).

L'analyse de pratiques, appréhendée dans moult conceptions théoriques, reste polysémique et ambiguë. Ce faisant, nous circonscrivons notre étude dans le champ conceptuel développé par M. Altet (2000) relatif à la formation des enseignants au sein des IUFM en France. Ainsi, le dispositif conçu par cette auteure semble être le mieux adapté pour former des enseignants réflexifs. Pour elle, l'analyse de pratiques constitue :

- une démarche finalisée par la construction du métier, de l'identité professionnelle de l'enseignant au moyen du développement d'une attitude réflexive ;
- une démarche groupale, car menée par des membres d'un groupe de pairs réfléchissant sur leurs pratiques avec l'appui de professionnels, de formateurs experts de la pratique analysée ;
- une démarche accompagnée aidant à la distanciation et à la réflexivité ;
- instrumentée par des savoirs, outils d'analyse permettant de décrire, de mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique de l'enseignant ;
- un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique » (M. Altet, 2000, p. 27-29) à travers l'alternance comme mode d'organisation de la formation.

¹ Cité par A. Dérobertmeasure, 2012, p. 49.

En résumé, l'analyse de pratiques est une démarche finalisée, accompagnée, instrumentée par des savoirs qui deviennent outils d'analyse et recouvrent plusieurs dimensions : instrumentale, heuristique, de problématisation et de changement ; elle est aussi un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique.

Comme « retour sur l'action » (R. Wittorski, 2008), l'analyse de pratiques s'inscrit dans un double processus de transformation des actions de formation : la modélisation des connaissances théoriques en milieu de travail et la formalisation des actions de terrain en savoirs incorporés. En ce sens, elle favorise une articulation et une intégration des différents types de savoirs par le décroisement des espaces de formation.

1.2. Méthodologie

Pour comprendre l'usage de la réflexivité dans les pratiques de formation, il nous semble plus pertinent d'adopter une recherche descriptive à visée interprétative. À cet effet, nous avons utilisé une démarche mixte en alliant le quantitatif — par l'usage d'un questionnaire — et le qualitatif à travers l'administration d'un guide d'entretien semi-directif. Le questionnaire nous a permis de recueillir, auprès des étudiants, des informations et des conceptions qu'ils ont par rapport à la réflexivité dans la formation initiale. Qui plus est, nous avons jugé nécessaire d'utiliser la technique d'entretien semi-directif afin d'avoir accès aux points de vue des formateurs et des maîtres d'application à leurs expériences vécues et aux sens qu'ils donnent à leurs activités professionnelles. Ce faisant, les entretiens ont été formalisés dans une grille s'articulant autour de deux grandes consignes :

- Donnez vos différentes assertions de la notion de « réflexivité ».
- Décrire et expliquer vos différentes pratiques professionnelles dans lesquelles vous déployez cette notion de « réflexivité ».

Nos données textuelles et nos corpus d'entretien ont été soumis à une analyse thématique consistant « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans le corpus » (P. Paillé et *al.*, 2012, p. 232). Partant d'un codage conceptuel, notre analyse thématique a été faite selon une catégorisation *a priori*. Les différentes catégories de notre cadre d'analyse thématique se rapportent à :

- La réflexivité avec comme descripteurs : réflexion, pratique réflexive, praticien réflexif
- Dispositifs de pratique réflexive avec comme indices : analyse de pratiques, stages, alternance

Notre enquête a été menée auprès de 225 élèves maîtres en formation initiale au Centre régional de formation des personnels de l'éducation (CRFPE) de Thiès au Sénégal, de quinze (15) formateurs, de vingt-quatre (24) maîtres d'application et de cinq (5) responsables administratifs.

2. Résultats et discussions

La présentation, l'analyse et la discussion des résultats issus de nos données de terrain révèlent :

2.1. Une injonction à la pratique réflexive dans le référentiel de compétences

L'analyse des textes et documents régissant la formation initiale des instituteurs au Sénégal fait apparaître une volonté politique des autorités éducatives de s'inscrire sur la voie de la professionnalisation via la pratique réflexive. Dans cette perspective, l'objectif et l'un des principes de la formation retenus dans le référentiel de formation des Instituteurs (1999, 2015) sont orientés vers la professionnalisation à travers le développement de compétences faisant appel à la réflexivité. À ce titre, le référentiel de formation des élèves maîtres de 2005 fait de l'alternance l'une des modalités de formation. Au plan pratique, cette alternance relève de la forme associative car ne présageant pas l'intégration des différents savoirs et lieux de formation.

Qui plus est, en retenant comme un des principes, « le décloisonnement des enseignements apprentissages » (Référentiel de formation, 2005, p. 6) et en prônant comme stratégies — « le travail d'équipe, de collaboration entre les différents intervenants dans la formation » — l'injonction à la pratique réflexive est perceptible dans le référentiel de formation des élèves maîtres. Ce principe du référentiel de formation milite pour un plus grand rapprochement des différents espaces de formation (centre et écoles d'application) et une articulation des différents types de savoirs (savoirs théoriques, savoirs pratiques) à travers une alternance favorisant la réflexion sur l'acte d'enseigner.

L'étude du référentiel de formation des élèves maîtres révèle une injonction faite par le législateur à la pratique réflexive sans une réelle appropriation des acteurs de la formation initiale. La dimension pédagogique est-elle suffisante pour juger de la réflexivité de la formation initiale ?

2.2. Une réflexivité se limitant à sa forme pratique

Dans l'exploitation de nos données de terrain, nous décelons que 81 % des stagiaires affirment déployer leur réflexion au cours de la phase proactive c'est-à-dire pendant la préparation des leçons. Cela peut se comprendre du fait de la recherche documentaire que le stagiaire doit mener pour concevoir ses leçons.

Qui plus est, la réflexion semble être de mise en fin de prestation avec 95 % des élèves maîtres affirmant s'en servir pendant leur auto-analyse en phase d'évaluation. En réfléchissant sur leurs pratiques, les stagiaires se trouvent à un niveau de réflexivité qu'est celui de la « réflexion-sur-l'action » appelée aussi « réflexion-à-froid » ou « réflexion-après-coup ». Intervenant durant la phase post active, cette réflexion concède un rôle prépondérant aux maîtres d'application se réduisant à prodiguer des conseils, des règles et des bonnes pratiques aux stagiaires, d'où la dimension praxéologique de la formation. Cette forme de réflexivité peut être adossée à celle de la « réflexion pratique » se définissant comme « l'évaluation que l'enseignant fait de son action » (A. Derobertmeasure et al, 2010, p. 34). Durant cette phase post active, la fonction évaluative de la réflexion est de mise comme attestée dans les propos suivants de quelques maîtres d'application :

Après les prestations, on se retrouve pour passer au crible les leçons par rapport aux éléments théoriques dont ils disposent (Entretien avec le maître d'application de la classe de CE2).

Ainsi durant les stages pratiques, les élèves maîtres exécutent des leçons et après on évalue chaque jour à la fin de la journée, on évalue les prestations des élèves maîtres, c'est ce qu'on fait (Entretien avec le maître de CM2).

La réflexion déployée au cours de l'évaluation des séances constitue une première étape du processus réflexif se limitant à la narration, à la description des prestations sans recours au vocabulaire adéquat emprunté à la recherche pédagogique. Se situant au niveau hiérarchique le plus bas selon le modèle de Sparks-Langer, la « réflexivité pratique » n'est pas très loin de la simple réflexion du fait que

la réflexion serait proche de la réalité et interne à la situation et susciterait par exemple des processus de description et d'évaluation ; la réflexivité permettrait à l'acteur d'adapter une extériorité à l'action et à lui-même et provoquerait des prises de recul par rapport aux enjeux, par rapport à l'enseignant lui-même (A. Derobertmeasure, 2012, p. 63).

Eu égard à ces considérations théoriques, nous pouvons admettre avec J. Donnay et E. Charlier (2006) que la réflexivité englobe la réflexion, car étant à la fois réflexion sur la situation et réflexion sur la réflexion. À cet effet, l'objectif de la réflexivité se situe dans une perspective ouverte de développement professionnel dépassant la centralité sur l'action présente ou une thématique limitée en adoptant des modalités basées sur des contenus relatifs à la méta-analyse (Y. Vacher, 2011).

Partant de cette distinction conceptuelle de ces deux notions, les résultats de nos enquêtes renvoient plus à la réflexion qu'à la réflexivité. Qualifiée de « réflexivité pratique », la réflexion sur la pratique dont il est question lors des séances d'évaluation des prestations occulte la décentration et l'abstraction

réfléchissante des stagiaires. Cela peut résulter de l'absence d'apports théoriques des formateurs d'EFI non présents lors des ateliers d'analyse de pratiques :

À la fin de chaque séance, on tient des réunions de régulation avec l'ensemble des stagiaires. [...] Non on les tient seul avec les stagiaires (Entretien avec le maître de CM1).

En ce sens, le cloisonnement des rôles des différents formateurs semble biaiser l'intégration des différents savoirs (théoriques et pratiques) pour former des enseignants réflexifs. D'ailleurs, nous pensons comme M. Altet (2009) qu'« il n'y a donc pas d'analyse de pratiques formatrices [...] sans formateurs-accompagnateurs ou pairs qui aident un enseignant à mener l'analyse par la réflexion » (p. 24).

3. Quelques perspectives pour une formation réflexive

Former les futurs enseignants à la pratique réflexive revient à leur donner des outils et instruments conceptuels et méthodologiques adaptés pour faire face aux imprévus et aux situations professionnelles rencontrées sur le terrain en y portant un regard distant et critique afin de mieux l'améliorer et de prendre des décisions adéquates. Si la réflexivité semble être un paradigme dominant dans les pratiques de formation, il n'en demeure pas moins que son opérationnalisation obéit à des logiques singulières. En plus de la dimension pédagogique (dispositifs d'analyse de pratiques), la réflexivité s'inscrit dans des perspectives psychologique et sociologique. Celles-ci s'articulent et se complètent dans la construction et le développement de l'identité professionnelle du futur enseignant.

3.1. La perspective psychologique de la réflexivité

En considérant la réflexivité comme une action psychique et intellectuelle déployée par le stagiaire sur sa propre pratique, nous visons la construction de sens dans nos enseignements apprentissages. À chacun de ces moments du processus réflexif — réflexion pour l'action, réflexion dans l'action et réflexion sur l'action —, la dimension psychologique des différents acteurs est sollicitée.

Pour ce faire, Piaget développe sa théorie du constructivisme à travers la prise de conscience et l'abstraction réfléchissante de l'individu. Ainsi le sujet « prend sa propre action et ses propres fonctionnements mentaux comme objets d'analyse et essaie de percevoir sa propre façon d'agir ». Ce faisant, l'approche constructiviste suppose que tout apprentissage ou formation est un processus constructif et actif par lequel un individu modifie ses propres connaissances pour en construire de plus viables par intégration de données nouvelles. Dans cette perspective la dimension réflexive de l'apprentissage (M. Lebrun et al. 2011) est perceptible dans la mesure où l'apprenant ou le formé prend une distance par rapport aux contenus de sa propre pensée et par rapport à ses actions propres en les posant comme objets de réflexion. Cela résulte aussi de la dimension métacognitive ou stratégique de la formation qui renvoie à la capacité du formé à contrôler et à réguler son propre fonctionnement cognitif.

Cette dimension est également de mise dans le domaine de la didactique professionnelle concernant la conception de l'activité développée par P. Pastré (2008). Il identifie « activité constructive » et « activité productive » comme étant les deux principales composantes de l'activité enseignante. Ainsi à travers « l'activité constructive », le sujet se forme en déployant son énergie psychique et mentale pour se transformer soi-même. À cet effet, au départ, en se confrontant à expliciter sa propre pratique, le stagiaire décrit son action sans pouvoir argumenter au plan scientifique. Ce début de transformation de soi se développera lors de sa confrontation avec ses pairs et les formateurs détenteurs de savoirs incorporés. Ainsi c'est dans les situations de formation ou d'analyse de pratiques que le sujet ou le formé se transforme à travers l'« activité constructive » et transforme le monde par son « activité productive ». En définissant l'apprentissage comme la combinaison de ces deux activités, P. Pastré (2008) considère « l'activité productive » comme un support d'apprentissage.

Ainsi la dimension psychologique résulte de la dialectique des activités constructive et productive de l'individu en formation. Cela s'inscrit dans une perspective réflexive comme « démarche d'un sujet qui,

dans le travail, engage non seulement ce qu'il fait et, partant proposant ses performances au jugement d'autrui, mais aussi ce qu'il est comme sujet agissant, mais aussi pensant, comme présent, comme histoire et comme anticipations » (*ibid.*, 2008, p. 68).

Partant du postulat que « l'acteur doit désormais construire le sens de son action » (X. Molénat, 2009, p. 180), la dimension psychologique de la réflexivité place l'individu au centre du processus d'acquisition de compétences. À ce titre, que ce soit en apprentissage ou en formation, chaque acteur (étudiant ou stagiaire, formateur) jouit d'une autonomie et d'une responsabilité dans la construction et la production du savoir. Pour jouer pleinement sa partition, chaque acteur est invité à se munir d'un certain niveau académique et d'une expérience professionnelle avérée dans le domaine de la formation à la réflexivité.

Ce faisant, le profil académique des futurs enseignants et des formateurs peut déterminer, entre autres, le degré d'appropriation de la pratique réflexive. Si au sein de l'Union européenne, le niveau de recrutement retenu est le Master et que les formateurs sont, en grande partie, issus du monde universitaire, il en est autrement dans les pays en développement comme le Sénégal. Le diplôme admis à l'entrée dans les CRFPE est le BAC depuis 2010 à la place du BFEM (Brevet de fin d'études moyennes). Eu égard au relèvement du niveau académique au sein de l'Union européenne et aux exigences de la professionnalisation de la formation, le niveau BAC prédispose-t-il les élèves maîtres à s'approprier la pratique réflexive ?

Nonobstant la dimension personnelle de la formation, la posture réflexive peut s'acquérir dans les interactions et dans une démarche accompagnée et instrumentée entre les différents acteurs. Qui plus est, comme métier de l'humain et d'interaction sociale, le travail de l'enseignant ne peut pas nier les apports de la sociologie.

3.2. Perspective sociologique de la réflexivité

Le thème de la réflexivité a été développé par un courant sociologique appelé l'ethnométhodologie s'inscrivant dans la lancée du Sociologue H. Garfinkel aux États-Unis. S'étant intéressé, au point de vue microsociologique, à l'action quotidienne, Garfinkel identifie deux caractéristiques inhérentes aux pratiques humaines : celle qualifiée de « descriptibles » (visible, rationnelle et rapportable) et celle réflexive invitant les individus à « expliciter ce qu'ils sont en train de faire, et qu'ils le font d'ailleurs de manière routinière dans le cours de leurs interactions » (X. Molénat, 2009, p. 178). L'approche ethnométhodologique a pour objet premier les activités de comptes rendus.

Ainsi, c'est au cours des dernières décennies que le thème de réflexivité a occupé une place importante dans les débats sociologiques. Plus tard, en France, le courant réflexif était porté par F. Dubet (1994) dans sa *Sociologie de l'expérience* en insistant sur le fait que « les conduites sont organisées par des principes culturels et sociaux hétérogènes » (p. 180). Dans la même mouvance des sociologues comme J. C Kaufmann, P. Bourdieu, P. Lahiré, entre autres, ont abordé le thème de la réflexivité dans leurs travaux.

Ce faisant, des dispositifs collaboratifs comme le « compagnonnage réflexif » (J. Beckers, 2004) vise, entre autres, la construction de la professionnalité réflexive (praticien réflexif). Cela se conçoit dans une interaction entre les milieux de la recherche (Instituts de formation, universités) et de la pratique (milieu professionnel, maîtres d'application). Ainsi ces dispositifs collaboratifs

sont avant tout envisagés comme un lieu de rencontres, de réflexions, d'échanges et de constructions entre chercheurs et praticiens où chacun peut se développer professionnellement et apprendre de l'autre par un partage d'expérience et de savoirs, dans une adhésion partenariale et une nécessité réciproque (Defrenne et Delvaux, 1991)².

² Cité par T. Perez-Roux & R. Hétiér (2011, p.287).

La dimension sociologique est ainsi perceptible dans ces dispositifs de développement de la réflexivité (ateliers d'analyse de pratique, accompagnement) qui constituent « une démarche groupale (travail entre pairs) et une démarche accompagnée par des formateurs experts » (M. Altet, 2011, p. 28).

Conclusion

L'actualité de la réflexivité dans les pratiques de formation initiale et continue témoigne de l'intérêt porté à ce concept par les chercheurs, décideurs politiques et acteurs de l'éducation. Comme « paradigme éducatif dominant » (L. Paquay, 1994) et compétence professionnelle dans la plupart des programmes et référentiels de formation des enseignants, la réflexivité s'inscrit dans une tendance internationale de professionnalisation pour atteindre un accroissement qualitatif des enseignements apprentissages.

Certes, le label de réflexivité semble être inscrit dans les programmes, prospectus de la plupart des offres de formation, mais son opérationnalisation s'avère de plus en plus problématique. D'abord, au plan conceptuel, l'unanimité est loin d'être faite — caractère polysémique, ambigu, complexe de la réflexivité — puis méthodologique du fait de la pertinence ou non des dispositifs mis en œuvre et aussi de l'évaluation de la compétence (les observables de la réflexivité).

Outre son statut de compétence, la pratique réflexive gagnerait à être formatrice en devenant une compétence générique et transversale. Plus qu'une compétence ordinaire (comme c'est le cas présentement dans les référentiels de compétences), la pratique réflexive peut être considérée comme une « compétence de second niveau » influençant le développement des autres compétences, d'où une « méta-compétence » (S. Collin et T. Karsenti, 2012). Dans cette perspective, elle jouera un rôle de levier pour le développement des autres compétences dites « ordinaires ». En ce sens,

les référentiels de compétences à enseigner, plutôt que de considérer la pratique réflexive comme une compétence professionnelle parmi d'autres, gagneraient à expliciter son statut de méta-compétence afin de situer plus adéquatement la place « réelle » qu'elle occupe dans le développement professionnel des futurs enseignants (S. Collin et T. Karsenti, 2012, p. 101).

Hormis la reconsidération de son statut en « méta-compétence », l'efficacité de la pratique réflexive se trouve dans l'adéquation et la pertinence des dispositifs de formation. Ces derniers, relevant dans leur grande majorité d'« analyse de pratiques », de « compagnonnage réflexif », de « mémoire professionnel » développeraient mieux la posture réflexive des formés en s'appuyant sur deux orientations différentes, mais complémentaires et intégratrices : psychologique et sociologique. Ainsi, la perspective psychosociologique, bien théorisée et menée peut être un gage de professionnalisation de la formation initiale. La construction de la professionnalité du « praticien réflexif » est consubstantielle de la dimension intégrative et relationnelle en plus de celle biographique pour la formation initiale des enseignants dans un processus de professionnalisation. La prise en compte de ces différentes dimensions de la réflexivité favorise une meilleure appropriation et mise en œuvre des dispositifs d'articulation théorie-pratique tels que : les ateliers d'analyse ou groupes d'analyse de pratiques, le mémoire professionnel, le référentiel de compétences. C'est à l'aune de cette option que l'on pourra rendre réflexive la formation initiale et continue des enseignants.

Bibliographie

ALTET Marguerite, 2000, « L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? », Recherche et Formation, n° 35, p. 25 - 41.

ALTET Marguerite, 2009, « Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : avancées et questions vives », In CLANET Joël. (Sous la dir.), Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?, Presses Universitaires de Rennes, p. 19 - 32.

ALTET Marguerite, 2011, « La construction de la professionnalité des enseignants débutants : La place des maîtres-formateurs dans le cadre d'un héritage des IUFM Reims en question » In Robin, Jean Yves & Vinatier Isabelle, (Sous la dir.), Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants, Action et Savoir, L'Harmattan, p. 19 - 43.

BA Mouhamadou Lamine, 2014, «La professionnalisation de la formation initiale des instituteurs au Sénégal à la charnière des 20^è et 21^{ème} siècles : cas de l'EFI (Ecole de formation des instituteurs) de Thiès», Thèse en Sciences de l'éducation soutenue le 04 décembre 2014 à l'Université de Picardie Jules Vernes, France.

BANCEL Daniel, 1989, Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports.

BECKERS Jacqueline, 2004, « Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? », Recherche et Formation, n° 46.

BOURDIEU Pierre, 2001, Science de la science et réflexivité, Raisons d'agir.

COLLIN Simon & KARSENTI Thierry, 2012, « La pratique réflexive en formation initiale des enseignants », In MELLOUKI M'hammed & WENTZEL Bernard (Sous la dir.), Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ? Presses Universitaires de Nancy, Editions Universitaires de Lorraine, p. 85-106.

DEROBERTMASURE Antoine, 2012, La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité. Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants, Thèse en Sciences Psychologiques et de l'Education de l'Université de Mons soutenue le 21 mai 2012, p. 6.

DONNAY Jean et CHARLIER Emile, 2006, Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au Compagnonnage réflexif, Presses Universitaires de Namur.

DUBET François, 1994, Sociologie de l'expérience, Seuil.

DURAND Daniel, 2009, La systémique, Que sais-je ?

LANG Vincent, 1999, La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle, Paris, P.U.F.

LEBRUN Marcel & al. , 2011, Comment construire un dispositif de formation ? Guides pratiques. Former & se former, De Boeck.

MOLÉNAT Xavier, 2009, « L'individu réflexif, nouveau modèle sociologique ? » In MOLÉNAT Xavier (Coord.), La sociologie. Histoire. Idées. Courants, Sciences humaines éditions, 2009, p.177-183.

PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex, 2012, L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Armand Colin.

PAQUAY Léopold, 1994, « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement », Recherche et Formation, p.16.

PAQUAY Léopold et SIROTA Régine, 2001, Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation, Institut national de recherche pédagogique (INRP).

PASTRÉ Pierre, 2008, « Apprentissage et activité », In LENOIR Yves. & PASTRÉ Pierre. (Sous la dir.), Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat, Octares Editions, p. 53-79.

PÉREZ-ROUX Thérèse et HÉTIER Renaud, 2011, « Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : Quelle dynamique de déplacement des professionnels ? », In ROBIN Jean Yves & VINATIER Isabelle (Sous la dir.), Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants, Action & Savoir, L'Harmattan, p. 279 - 306.

PERRENOUD Philippe, 2001, « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », Cahiers pédagogiques, janvier 2001, n° 390, p. 42-45, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html (15/10/2021)

PERRENOUD Philippe, 2004, « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », Education Permanente, n° 160, p. 35-60.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1999, Référentiel de compétences pour la formation initiale, (EFI), Coordination nationale de la formation initiale et continuée des enseignants de l'élémentaire (CNFIC).

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2005, Le référentiel de formation des élèves-maitres, Direction de la formation et de la communication (DFC), Version 2.

SCHÔN Donald. A., 1994, Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal Logiques.

SCHNEUWLY Bernard, 2012, « Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement » In TARDIF Maurice et al, Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?, De Boeck, p. 74.

TARDIF Maurice, 2012, « Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le "praticien réflexif" à la lumière des traditions de la pensée réflexive » In TARDIF Maurice et al, Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?, De Boeck.

UNESCO (2010), Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante, TTISSA, Janvier 2010.

VACHER Yann, 2011, « La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir », Recherche et Formation, n° 66, p. 65-78, <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2011-1-page-65.htm> (10/10/2021).

VANDERBERGHE Frédéric, 2006, « Réflexivité et modernité », In MESURE Sylvie et SAVIDAN Patrick (dir.), Le dictionnaire des sciences humaines, Paris, PUF, p. 975-977.

WENTZEL Bernard, 2012, « Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : Actualités d'une paradigme en construction » In TARDIF Maurice et al., Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?, De Boeck.

WITORSKI Richard, 2008, « Note de synthèse – La professionnalisation », Savoirs, n°17, p. 11- 36.

XAVIER Roegiers, 2004, L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves, De Boeck.

ZAOUANI-DENOUX Souad, 2007, « Le rapport à l'alternance, de l'injonction à l'appropriation », *Actualités de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, 2007, http://aref2007.ustrasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Souad_ZAOUANI-DENOUX_328.pdf (15/10/2021).