

## Compétence réflexive : même pas peur !

Philippe Van Goethem

dans *Échanges* n° 30, Septembre 2015, Cedocef-Cedill.

*Le nouveau référentiel interréseaux du Qualifiant introduit l'enseignement d'une nouvelle unité d'apprentissage centrée sur la réflexivité. Comment mettre en oeuvre une compétence tellement intime, personnelle ? Pourquoi en charger le prof de français déjà investi de tant d'apprentissages ? Sans parler des problèmes que posera l'évaluation...*

Et vous ? Comment faites-vous pour choisir le livre que vous allez donner à lire à votre classe ? Au fil de quel processus mental prenez-vous votre décision ? Vous vous représentez sans doute vos élèves : âge, sexe, intérêt supposé, capacités de lecture ; vous considérez aussi les paramètres des oeuvres disponibles : valeur littéraire, longueur et lisibilité, originalité, titre et couverture, actualité, classicisme ou modernité, récompenses, traduction, mise en film, accès à un dossier documentaire, prix d'achat ; vous tenez encore compte de vos objectifs professionnels : recommandation de collègues, programme de l'année ou des précédentes, rapport avec les genres étudiés en classe, avec d'autres disciplines, un événement d'actualité ou une activité d'école, et puis joue parfois le « coup de coeur » difficile à expliquer... Quelle complexité pour choisir un roman ou un essai !

Sans y penser, vous envisagez probablement plusieurs de ces aspects. Mais alors, si un élève, un collègue, un parent, un inspecteur vous demande les raisons de votre sélection, ne serez-vous pas décontenancé par la masse de microchoix que vous avez réalisés sans en avoir pleine conscience ? Toutes ces raisons n'ayant pas été vraiment formulées, ne risquez-vous pas de répondre : « *j'ai choisi comme ça, je le sentais bien !* » Parions que le fait de vous représenter les différents critères que vous utilisez vous facilitera le discours. Vous serez alors reconnu comme expert. Et, sans doute, si on vous attribue une nouvelle classe, des élèves d'un autre âge ou d'une autre option, serez-vous moins embarrassé pour renouveler votre liste de lecture. C'est en tout cas un des bénéfices attendus par la pratique de la compétence réflexive.

### **Une matière nouvelle à enseigner**

Celle, précisément, dont le Référentiel interréseaux<sup>1</sup> impose désormais l'enseignement aux professeurs de français du Qualifiant et du Professionnel. Est-ce tout à fait neuf ? Ce serait oublier Montaigne : mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine. Du reste, la gestion des savoirs l'emporte déjà pour beaucoup d'enseignants sur l'accumulation de connaissances. Et au moment où chacun accède instantanément aux informations n'est-il pas d'autant plus nécessaire de prendre à bras le corps l'enseignement de la compétence réflexive ?

Le Référentiel identifie cinq genres à enseigner centrés sur deux axes : justifier, expliciter.

Depuis longtemps les maîtres demandent à leurs élèves de *justifier* leurs réponses afin, essentiellement, de vérifier leur caractère non-aléatoire. Pour autant enseignaient-ils cette compétence ? Ne l'estimaient-ils pas plutôt évidente, innée ? C'est ici que se trouve l'innovation, la justification scolaire est traitée comme un genre langagier et l'aptitude à justifier acquiert un statut de compétence à part entière. Elle doit donc s'enseigner avant de donner lieu à une certification.

1 Texte complet consultable sur : [http://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2015/01/20\\_2\\_2.pdf](http://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2015/01/20_2_2.pdf) et [http://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2015/01/20\\_2\\_3.pdf](http://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2015/01/20_2_3.pdf)

La pratique de l'*explicitation* est, par contre, plus nouvelle. Rendre explicite le processus de réalisation d'une tâche permet de mettre des mots sur un « agir préconscient » comme l'appelle Pierre Vermersch<sup>2</sup>. Il s'agit d'une performance couteuse, non-naturelle, qui fait la différence entre le sujet capable de faire face à une situation imprévue et l'exécutant caricaturé par Chaplin dans les Temps Modernes. Un métaregard déjà largement pratiqué dans les séances de remédiation. La nouveauté, ici, est de l'introduire dans le programme et d'en préconiser l'enseignement.

On peut comprendre la crainte et les réticences de certains enseignants : *on a bien fait sans, on le fait déjà, il n'y a pas de manuel, on n'a pas été formés à ça, les bons élèves n'ont pas de temps à perdre et les autres à quoi bon les surcharger, ils ont déjà tant de mal !*

Pour d'autres, la nouveauté apporte le sel du défi : voilà une autre façon de différencier les apprentissages, de responsabiliser, d'autonomiser les adolescents, de les aider à devenir sujets sans les assujettir à la répétition ou à l'accumulation de savoirs.

Pour tous il y a un grand vide pédagogique.

### **Un concept aux racines anciennes**

On ne parlera pas néanmoins d'effet de mode. Les plus grands noms de la pédagogie contemporaine considèrent que la réflexivité est une condition puissante (mais pas toute-puissante<sup>3</sup> !) du transfert, préoccupation centrale de la didactique. Le concept n'est pas vraiment neuf<sup>4</sup>. Dès 1983, Schön<sup>5</sup>, étudie comment les professionnels experts (et ce ne sont pas les enseignants qu'il cible) s'y prennent pour résoudre les problèmes qui leur sont soumis. Il s'interroge sur la meilleure façon de transmettre cette expertise à d'autres. C'est à lui qu'on doit la notion de « praticien réflexif » vigoureusement préconisée désormais dans la formation des enseignants de toutes disciplines.

Il est loin d'être le seul : d'autres chercheurs explorent la voie de la réflexivité, de la métacognition : Bourdieu, La Garanderie (1980), Meirieu (1991), Tardif (1992), Develay (1994)...

Pierre Vermersch, dans la foulée de Piaget, développe une méthode d'aide à l'explicitation des procédures<sup>6</sup>. Sa démarche ne vise plus la transmission, mais la prise de conscience des étapes de l'action permettant au sujet d'atteindre un agir conscient et d'avoir prise sur le processus.

Plus orienté vers l'amélioration des performances scolaires, Marc Romainville, pionnier en cette matière, a beaucoup écrit sur la réflexivité. Sa très riche bibliographie illustre le déplacement qu'il a initié dans l'accompagnement des étudiants en inconfort scolaire. En 1990, il publiait avec Concetta Gentile un livre *Des méthodes pour apprendre* où il proposait des techniques d'apprentissage éprouvées à transmettre aux étudiants. Quelques années plus tard, convaincu de l'individualité de l'apprentissage, il publiait *Savoir parler de ses méthodes*<sup>7</sup>. Faire prendre conscience à l'élève des procédures qu'il met en oeuvre et l'amener à dire la façon dont il apprend semble désormais plus efficace que proposer des recettes.

2 VERMERSCH P., *Glossaire de l'explicitation*, 1999, sur [expliciter.fr/IMG/pdf/chap91\\_glossaire3.pdf](http://expliciter.fr/IMG/pdf/chap91_glossaire3.pdf), consulté le 28/11/2014

3 Comme nous en avertit M. Romainville : *Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ?* accessible sur : <https://pure.fundp.ac.be/ws/files/968984/35839.pdf>

4 Michel Develay fait remonter les origines du concept à Descartes, Hegel et Piaget.

5 SCHÖN D., *The Reflective Practitioner*, (trad. française : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les éditions logiques, 1994) en lecture sur <http://books.google.be/>.

6 VERMERSCH P., *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF, 1994.

7 ROMAINVILLE M., *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, De Boeck 1993.

Ajoutons qu'après la Gestion mentale, la théorie des intelligences multiples a répandu l'idée que les enfants ne réfléchissent pas tous de la même façon. Et qu'il est avantageux qu'ils en prennent conscience.

L'idée de promouvoir la réflexivité fait son chemin et émerge par-ci par-là dans les aides à l'apprentissage, des initiatives individuelles<sup>8</sup>, des formations d'enseignants, surtout auprès d'adultes préoccupés par la remédiation.

En 2014, le Référentiel interréseaux de français, audacieusement, consacre l'émergence de cet enseignement dans les options de l'enseignement qualifiant et professionnel en lui conférant un statut de compétence transversale à part entière. « Adopter un regard "méta" et savoir le communiquer n'est pas aisé. Le référentiel entend faire de la justification scolaire, de l'explicitation de procédures, l'objet d'un apprentissage explicite. »

### **Un changement de posture**

D'évidence, l'enseignant sera amené à exposer sa propre démarche réflexive. Justifier sa discipline (comme le recommande depuis 20 ans Michel Develay<sup>9</sup>), justifier ses choix pédagogiques<sup>10</sup> (parcours, thème, cotations).

Ce ne sera pas facile du fait que, élève performant lui-même, le professeur a été sélectionné sur base de ses compétences à étudier. Il a progressivement automatisé des mécanismes d'apprentissage efficaces. Les redécouvrir consciemment exigera un effort.

D'autre part, celui qui tient à apparaître comme détenteur d'une vérité définitive sans devoir se justifier, ou évite de détailler pas à pas la démarche qu'il suit quand il rédige un résumé ou présente l'analyse d'un film, par exemple, aura bien du mal à convaincre les élèves du bienfondé de la compétence réflexive.

Celui, par contre qui, devant ses élèves, accepte de motiver ses décisions, d'expliciter ses stratégies, de prendre le risque de dévoiler ses hésitations et ses repentirs, de chercher les réponses, de réfléchir à haute voix, de valider la diversité des procédures, celui-là se présente comme enseignant réflexif, il manifeste une attitude de respect, d'empathie, de proximité susceptible d'entraîner l'indispensable confiance des élèves.

Il y aura certes, quelques notions, pas bien nombreuses, à apprivoiser dans le cadre de cette *Unité d'Acquis d'Apprentissage* ou *UAA 0*<sup>11</sup> selon la nouvelle terminologie du référentiel.

- **Réflexivité** : « la réflexivité est le mécanisme par lequel le sujet se prend pour objet d'analyse et de connaissance. [...] »<sup>12</sup>
- **Métacognition** : « La métacognition réfère à la connaissance ainsi qu'au contrôle que le

8 Dès 1998, je proposais à mes élèves de rendre compte de la façon dont ils avaient réalisé leurs tâches scolaires. Voir : <http://users.skynet.be/fralica/dispo56/info56/txtexpl.htm>

9 DEVELAY M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.

10 Ce qui était déjà demandé par l'Inspection à savoir notamment « La planification annuelle du travail qui permet l'organisation générale des activités ; un document d'intentions pédagogiques remis en début d'année aux élèves et les informant des objectifs du cours (conformément au programme), des compétences et savoirs à acquérir ou à exercer, des moyens d'évaluations utilisés, des critères de réussite, de la remédiation et du matériel scolaire nécessaire. », Fesec, *Suis-je en ordre ?* copié le 18/03/2015 sur [http://www.segec.be/diocese/namur/sedess/Liens/Documents\\_files/Etre\\_en\\_ordre.pdf](http://www.segec.be/diocese/namur/sedess/Liens/Documents_files/Etre_en_ordre.pdf).

11 Dont on peut se demander quelle mouche a piqué ceux qui l'ont affublé d'un chiffre qui, dans le monde scolaire, est tout sauf un signe d'excellence.

12 RUI S., « Réflexivité », *Sociologie* [en ligne], *Les 100 mots de la sociologie*. Copié le 19/03/2015 sur <http://sociologie.revues.org/1584>

sujet a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives. » (Tardif)<sup>13</sup>

- **Justification scolaire** : « Justifier consiste globalement à fournir les raisons ou les motivations visant à rendre un acte, une croyance, une position ou une réponse recevable aux yeux de son interlocuteur ou de son destinataire »<sup>14</sup>
- **Explicitation de procédure** : évocation — autonome ou assistée — par le sujet lui-même de son activité cognitive dans un contexte singulier. L'explicitation fait accéder l'agir préconscient à l'agir réfléchi. Elle permet la distance par rapport à son action : le transfert, les ajustements, l'archivage, le partage.

### ***Une affaire de langage.***

Au delà de la construction essentiellement schématique d'une carte mentale, la finalité essentielle de la compétence méta est bien d'évoluer de l'agir préconscient à l'agir conscient via une verbalisation spontanée ou sollicitée. C'est donc bien au professeur de langue et de communication qu'il convient d'en assurer l'apprentissage.

Lorsqu'on observe les textes authentiques d'élèves, on peut dégager les « bonnes pratiques » et les maladroites, faire apparaître et nommer les procédés permettant de produire une justification/explicitation suffisamment ample et pertinente. Qu'il s'agisse de la structure du texte, du mode de démonstration (justification) ou de description (explicitation) voire du langage utilisé : il ne manque pas d'éléments que l'on peut travailler en classe. Lorsque la diversité des procédures et des expressions métacognitives est mise en lumière et nommée, le professeur peut créer des exercices d'ajustements pointus en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.

Même si toutes les disciplines ont avantage à se servir de la compétence méta pour assurer le transfert des apprentissages, c'est essentiellement, on le voit, au professeur de français que revient cette responsabilité de perfectionnement de l'expression, de la langue.

### **Et dans la pratique ?**

La structure devenue canonique : observer/pratiquer/ajuster/réinvestir s'applique ici aussi. Il serait néanmoins probablement improductif de consacrer une séquence continue à l'apprentissage de cette compétence « pour en avoir fini avec le prescrit ». La réflexivité métacognitive s'installe petit à petit et trouve une place dans l'ensemble du cursus, de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> (7<sup>e</sup> P). Son apprentissage s'insère assez facilement au sein de séquences déjà construites.

D'autant plus que le professeur est invité à pratiquer la dimension méta à l'occasion de tâches réalisées dans le cadre d'autres unités d'apprentissage. Sur quels critères ai-je accepté ou rejeté tel document (UAA1) ? Comment m'y suis-je pris pour résumer (UAA2) ? Comment me suis-je représenté le destinataire de mon argumentaire (UAA3 et 4) ? Comment ai-je imaginé intervenir dans une oeuvre culturelle (UAA5) ? Pourquoi ai-je choisi telle expérience culturelle pour en relater l'expérience (UAA6) ?

### **Évaluer la compétence réflexive ?**

Comme pour les autres UAA, impossible de vérifier l'acquisition de la compétence sans passer

<sup>13</sup> TARDIF J., *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992

<sup>14</sup> Définition de M.-H. Forget citée par CHARTRAND S.-, *Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université*, in *Correspondance*, volume 19, numéro 1, octobre 2013 consulté le 19/03/2015 sur <http://correspo.ccdmd.qc.ca/corr19-1/2.html>

par une médiation écrite ou orale voire hypermédia. C'est donc ce texte qui permettra une évaluation spécifique. Des tableaux critériés et pondérés sont d'ores et déjà en cours d'élaboration. Ils permettront d'évaluer les productions d'élèves de façon formative ou certificative.

### ***En finir avec le pifomètre...***

Chaque jour nous accomplissons une foule d'opérations parfois très complexes (organiser une activité, conduire une voiture, mener un cours, utiliser les nouvelles technologies...) Tant que nous restons dans le connu nous pouvons nous contenter, à l'économie, de routines quasi automatisées. Pour passer à un niveau supérieur et faire face à l'imprévu, comment pourrions-nous éviter la mise à distance méta même si elle s'avère plus coûteuse ?

Dans notre temps de changements multiples et profonds, n'est-il pas urgent de préparer les élèves aussi à relever le défi de l'inédit, de l'inattendu en acteurs et non en victimes. L'enseignement réflexif s'impose sans doute comme une nécessité. Sauf à laisser les ados se débattre seuls entre le psittacisme, la pensée magique et le pifomètre !

**Contact** : [fralica@skynet.be](mailto:fralica@skynet.be)