

La démarche réflexive

La démarche réflexive n'est pas une idée nouvelle. Visiter ses fondements et ses origines est éclairant pour explorer des pistes pédagogiques concrètes et la mettre en œuvre dans la classe.

Le [Plan d'études romand](#) (PER) définit la démarche réflexive comme la capacité à prendre du recul autant sur les faits, les informations, que sur ses propres actions pour développer son sens critique. D'une manière plus triviale, on pourrait dire que cette démarche consiste à faire réfléchir les élèves sur ce qu'ils ont fait et sur comment ils l'ont fait. Cette idée n'est

Les pièces du puzzle réflexif

Dans l'antiquité déjà, la maxime «connais-toi toi-même» a nourri les réflexions de nombreux philosophes et penseurs. Comme le suggère Socrate, l'idée de chercher en soi est une capacité importante qui incite à trouver le savoir en soi-même et de travailler à sa réminiscence par la maïeutique. Beaucoup plus proche de nous, Piaget (1977) évoque l'abstraction réfléchissante en ce qu'elle permet d'une part de se représenter et décrire une action et, d'autre part, d'avoir la possibilité de discourir sur le pourquoi et sur le comment de sa réalisation, conduisant ainsi le sujet à développer une pensée sur sa propre pensée. S'appuyant sur sa méthode clinique, Piaget en soutient le développement à partir d'un questionnement des sujets pour les amener à se placer hors de la tâche elle-même et produire ainsi un regard distancié et critique sur les résultats et la qualité du processus.

pas nouvelle et fait écho à plusieurs concepts relatifs au développement cognitif et plus généralement à l'apprentissage. Ces différents aspects apparaissent comme une image composite pas toujours très nette. Nous allons nous efforcer à recomposer le puzzle pour en donner une vision plus précise.

Dans cette volonté de formaliser cette pensée réflexive, les cognitivistes ont travaillé, dans les années 1990, le concept de métacognition. Couvrant à la fois les mécanismes de régulation de l'activité et de capitalisation des savoirs sur les savoirs, ce concept s'est révélé fécond pour soutenir les apprentissages. Certains auteurs (Allal et Saada-Robert, 1992) ont proposé des pistes pour opérationnaliser la métacognition en se centrant notamment sur la prise de conscience et les moyens qui pourraient aider les élèves à s'autoréguler. D'autres chercheurs (*i.e.* Martin, 1991) évoquent une pédagogie métacognitive qui devrait stimuler la réflexion des apprenants en les centrant sur les mécanismes d'acquisition de leurs connaissances. Sans entrer dans tous les détails de ses propositions, Wolfs (1992) propose l'usage d'opérateurs métacognitifs mobilisables selon les moments de réalisation d'une tâche.

Pierre-François COEN

Professeur
Département des sciences de
l'éducation et de la formation
Université de Fribourg



Avant la tâche, l'opérateur *anticipation* engage les apprenant-e-s à construire une image de ce qui doit être réalisé, à inventorier les moyens nécessaires pour le faire et à réfléchir à d'éventuelles expériences antérieures proches de la tâche demandée. Durant la tâche, l'opérateur *régulation* s'active et, par un jeu constant de comparaison entre ce qui est fait et ce qui doit être fait, conduit l'apprenant-e à ajuster son activité pour arriver à ses fins. Au terme de l'activité, les opérateurs *explicitation* et *autoévaluation* entrent en jeu et permettent à la fois de mettre des mots sur ce qui a été fait et d'évaluer la qualité du produit final ou du processus. La mobilisation de cet opérateur suppose que l'enseignant-e prenne du temps avec les élèves pour leur permettre de se positionner par rapport à ce qu'ils ont fait et d'entrer dans une démarche explicative de l'activité en s'appuyant, par exemple, sur différents types de traces.

Aujourd'hui, on sait que l'apprentissage est complexe et qu'il ne peut se conformer aux modèles proposés par les cognitivistes. Dès lors, on donne une place plus grande aux émotions qu'on sait étroitement liées aux apprentissages. Cela dit, les différents éléments évoqués plus haut ne sont pas sans rappeler le concept de réflexivité. Présent d'abord dans le

monde professionnel, la réflexivité fait référence à deux choses : une aptitude à réfléchir dans l'action de manière à la réguler et une aptitude à réfléchir sur l'action lorsque celle-ci est terminée (Perrenoud, 2001). En cela, elle ne peut renier sa proximité avec la métacognition. Ce qui pourrait la distinguer de la métacognition serait son lien intime avec l'approche par compétences qui prend en compte non seulement les procédures de réalisation des tâches, mais également les situations (au sens large) dans lesquelles elles sont réalisées.

La mise en place des pratiques autoévaluatives et réflexives suppose encore de porter un regard critique sur leur qualité. Dans le cadre scolaire, les enseignant-e-s sont invités non seulement à développer les capacités autoévaluatives de leurs élèves, mais encore à porter un regard sur la qualité de cette aptitude. Dans la formation professionnelle, on s'attache également à produire un jugement sur les aptitudes réflexives des personnes formées en particulier lorsqu'on évalue des outils comme le portfolio. Là encore, la proximité avec ce que Noël (1997) appelle le jugement métacognitif est indéniable lorsqu'on le voit comme l'évaluation par l'apprenant de sa propre métacognition.

Concrétiser en classe la démarche réflexive

La mise en place de cette démarche réflexive est un défi passionnant à relever. D'abord parce qu'elle se modalise différemment selon les âges des apprenant-e-s. Certaines choses sont possibles pour de jeunes élèves et d'autres se développent encore chez les jeunes adultes. La majorité des tâches scolaires se prête à la mobilisation de cette démarche et il convient de lui faire une place, le plus souvent possible, même si elle n'a pas une case dédiée dans l'horaire. Si l'on veut permettre aux élèves de réfléchir à ce qu'ils font, il faut parfois penser autrement l'organisation de la classe parce qu'initier une démarche

réflexive prend indéniablement du temps. Le décloisonnement offre des pistes intéressantes et permet surtout de gérer plus facilement les élèves de manière différenciée. Les enseignant-e-s, réuni-e-s en équipes pédagogiques, peuvent alors imaginer des modalités originales pour permettre aux élèves d'explicitement leurs stratégies d'apprentissage et/ou les processus qu'ils mettent en œuvre pour réaliser une tâche.

La collecte de données factuelles et variées — en lien avec des situations d'apprentissage — est presque incontournable pour inciter et soutenir la réflexion. Pour éviter une surcharge

de l'enseignant-e, on peut associer les élèves à la cueillette de ces données en particulier lorsqu'elles sont numériques. Tablette en main, il leur est ainsi possible d'enregistrer une activité en Langues étrangères (L2), la vidéo d'une performance en Éducation physique ou encore les interlocutions d'un travail de groupe. Le traitement de ces informations nécessite la connaissance et l'usage de quelques outils qui peuvent faire gagner beaucoup de temps. Il en existe déjà aujourd'hui qui permettent par exemple de transcrire automatiquement des fichiers .mp3 de conversations entre élèves, d'annoter des enregistrements audio ou vidéo, de trier des notes numériques, etc. Être capable de traiter toutes ces informations pour en tirer profit est une compétence attendue chez les enseignant-e-s... et peut-être aussi, pour une partie, chez les élèves (voir article p. 61).

Faire parler les apprenant-e-s à partir des traces de leurs activités est l'essence même d'une démarche réflexive et le recours à des stratégies pédagogiques pour les amener à le faire est nécessaire. Ainsi, lier des objectifs d'apprentissage à une collecte de données précises, choisir de faire parler les traces collectées en inci-

tant les élèves à parler de leurs traces, consigner ce qu'ils disent, établir des constats, interpréter ces données à l'aide de cadres d'analyse, proposer des outils pour soutenir cette réflexivité (par exemple des fiches d'auto-questionnement, des cartes aide-mémoires...) et mettre en œuvre des régulations appropriées sont autant de gestes que l'enseignant-e fait déjà très régulièrement et qu'il peut développer et diversifier encore lorsqu'il met en place des démarches réflexives avec ses élèves.

L'enjeu est important et le défi mérite d'être relevé. Le modèle actuel de l'école est aujourd'hui déjà bousculé par des besoins sociaux nouveaux et surtout par l'apport du numérique qui bouleverse complètement le rapport que les apprenant-e-s entretiennent avec le savoir, avec leurs enseignant-e-s et bien sûr avec les traces de toutes sortes (qu'ils doivent apprendre à gérer... même dans leur sphère privée). Travailler les démarches réflexives, c'est vouloir des apprenant-e-s plus autonomes, plus responsables de leurs apprentissages et plus impliqués... En faisant une place aux capacités transversales, l'école ouvre une voie pour la concrétisation de ce projet ambitieux.

Références

- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : un cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Martin, D. (1991). (Meta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps. In M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud (Eds.), *Parole étouffée, parole libérée: fondement et limite d'une pédagogie de l'oral* (pp. 205-219). Delachaux & Niestlé.
- Melot, A.-M., & Nguyen Xuan, A. (1981). La connaissance des phénomènes psychologiques. In P. Oléron (Ed.), *Savoirs, savoir-faire psychologiques chez l'enfant* (pp. 204-259). Mardaga.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. PUF.
- Wolfs, J.-L. (1992). Contribution à l'opérationnalisation du concept de métacognition. *Recherche en éducation: théorie et pratique*, 10(3), 3-23.