



Une posture réflexive et critique au cœur de la formation des enseignants : comment aller au-delà du slogan ?

Charles HEIMBERG¹

IFMES et Université de Genève, Suisse

La promotion d'une posture réflexive et critique dans les pratiques enseignantes est au cœur des objectifs affirmés de la formation des enseignants secondaires genevois. Mais comment peut-elle se développer réellement dans le processus de formation ? Quelles sont les conditions qui permettraient que ce ne soit pas seulement un slogan, une intention positive difficilement mise en œuvre ?

L'objectif de cette contribution, centrée sur des pratiques de formation en didactique de l'histoire, consiste à tenter de poser les bases d'une réflexion ultérieure pour faire en sorte de promouvoir une réelle appropriation de ce concept de réflexivité.

La formation d'enseignants réflexifs est un objectif explicitement affirmé de l'actuel Institut de Formation des Maître-sse-s de l'Enseignement Secondaire genevois (ci-après IFMES). Il y a toutefois lieu de se demander quelles significations les acteurs concernés attribuent à ce concept. Et quelles pratiques réelles de formation il favorise. Cet article évoque des pratiques actuelles de l'IFMES dans le domaine de la didactique de l'histoire. Il se demande comment ce concept de posture réflexive peut être réellement mobilisé en situation de formation. Il évoque des pistes, à partir de l'exemple de l'enseignement de l'histoire, qui pourraient permettre de mieux poursuivre cet objectif. Et qui pourraient faire l'objet de recherches

La réflexivité, au cœur de la formation des enseignants

De nombreux auteurs ont placé la notion de réflexivité au cœur du processus de formation des enseignants en lien étroit avec leur identité professionnelle (notamment Altet, 1994; Paquay & Sirota, 2001; Perrenoud, 2001). Cette notion paraît nécessaire pour faire en sorte que les enseignants parviennent à analyser leurs pratiques pédagogiques passées, présentes et à venir en fonction de finalités et de critères d'action déterminés. Elle leur rend possibles une mise à distance et une réflexion

1. Contact : Charles.Heimberg@pse.unige.ch



critique à partir d'un travail collectif d'analyse. Bien qu'elle implique de recourir à des concepts et à des théories de l'apprentissage, elle n'est pas une démarche purement intellectuelle dans la mesure où elle porte, et débouche, sur l'action enseignante. Elle est aussi étroitement reliée à l'explicitation des critères de l'évaluation des apprentissages. Ce qui la mène à pousser les enseignants à clarifier et à expliciter leurs objectifs d'apprentissage et leurs contenus disciplinaires.

La réflexivité, un objectif revendiqué de l'IFMES

Créé en 1999, l'IFMES affirme la volonté de promouvoir une posture réflexive chez les enseignants qu'il forme. Le premier des objectifs généraux de la formation initiale qui sont définis dans son règlement (voir l'Annexe 1) concerne ainsi l'analyse par l'enseignant de son action professionnelle et son infléchissement en fonction de l'expérience acquise en cours de formation.

Au-delà de ces objectifs généraux, les objectifs spécifiques de chaque unité de formation constituant le parcours de l'enseignant en formation initiale sont en principe explicités dans un référentiel de compétences. Ainsi, par exemple, dans le domaine de la didactique des sciences humaines (histoire, géographie, droit, économie, philosophie, éducation citoyenne et culture générale), un référentiel de compétences commun a été élaboré et mis en vigueur depuis 2001 (voir l'Annexe 2). Il porte sur quatre domaines : les savoirs, les élèves, l'institution et la société. Nous y reviendrons.

Les documents de référence qui sont présentés depuis 2003 sur le site web de l'IFMES (voir www.edu.ge.ch/dip/ifmes/Welcome.html; cliquer : Informations sur l'IFMES _ Principes de formation) précisent que le métier d'enseignant est « *complexe et en constante évolution* » parce qu'il est « *fondé sur des connaissances scientifiques, des savoirs professionnels et une pratique réfléchie* ». Ils ajoutent que « *le développement de l'aptitude à la pratique réfléchie* » implique une part de personnalisation de la formation des enseignants. Enfin, parce qu'elle s'appuie « *sur une articulation forte de la pratique de la classe et des éclairages théoriques qui la fondent et qui en émergent* », ladite formation initiale des enseignants a donc « *pour objectif prioritaire le développement chez le maître en formation d'une aptitude à l'auto-analyse de ses pratiques quotidiennes* ».

La réflexivité à l'IFMES : de quoi s'agit-il ?

Le concept de réflexivité joue donc un rôle central dans l'image que l'IFMES entend donner de lui-même. L'affirmation de ce concept passe par une série de termes comme « pratique réflexive », auto-analyse » ou « infléchir son action », en relation étroite avec le fait d'articuler la théorie et la pratique. Sur le plan sémantique, certains de ces termes relèvent d'un usage relativement récent alors que d'autres présentent une



polysémie qui nécessiterait une certaine clarification préalable à leur utilisation. Par exemple, si l'on se réfère au *Dictionnaire historique de la langue française (Le Robert)*, le verbe « infléchir » désigne depuis le XIX^e siècle le fait de procéder à des modifications dans l'orientation d'une pensée ou d'un sentiment. Dans le domaine de la didactique, la notion d'infléchissement porte surtout sur des modifications concernant l'action pédagogique. Cela dit, ce même terme pourrait être utilisé dans deux acceptions fort différentes. En effet, il pourrait s'agir par ce changement d'apprendre à s'adapter à une réalité extérieure intangible, ou imposée, ou au contraire de modifications qui devraient découler d'une réflexion personnelle, libre et critique, inscrite dans un contexte de société et dans des finalités particulières. En d'autres termes, s'infléchir, est-ce plutôt s'adapter, se conformer, se soumettre à quelque chose qui s'impose à nous, ou est-ce davantage une réorientation découlant d'une réflexion, d'une mise à distance, d'une analyse ? Sommes-nous plutôt dans le domaine de l'application conforme ou dans celui de l'initiative créatrice ? Comme l'usage du terme ne le précise pas *a priori*, une clarification préalable est utile.

Dans l'esprit général de l'IFMES, la réponse à cette question tend vers la seconde proposition. Les textes de référence susmentionnés nous l'indiquent d'ailleurs clairement dans la mesure où le terme « analyse », et surtout celui d'« auto-analyse », y sont associés à l'idée de la réflexivité. Mais cela n'empêche pas pour autant, si l'on s'en tient aux pratiques et non pas seulement aux intentions qui les sous-tendent, que des dérives normatives restent toujours possibles dans le sens de la première acception. Il vaut donc la peine de se demander à quelles conditions l'analyse de son action professionnelle et son infléchissement dans le sens d'une posture réflexive peuvent être des objectifs de formation réellement mobilisés dans une perspective critique. Ce qui revient en quelque sorte à se demander ce qui peut permettre à cette notion de réflexivité de ne pas être réduite à un slogan, à une incantation, de ne pas être simplement convoquée par l'air du temps, par un effet de mode superficiel, de ne pas être une coquille vide, mais de correspondre en fin de compte à des pratiques de formation réellement innovantes qui soient dignes des intentions dont elles font l'objet.

Une autre question se pose encore autour du terme de réflexivité et du sens que lui donnent tous ceux qui s'y réfèrent. Parmi d'autres enjeux de compréhension, la réflexivité peut en effet porter davantage sur la pratique professionnelle et l'analyse de la construction cognitive ou se centrer plutôt sur une introspection personnelle de l'enseignant dans l'exercice de sa profession, et dans ses manières d'affronter les difficultés rencontrées. Certes, ces deux aspects ne sont pas complètement dissociables. C'est d'ailleurs souvent le cas dans les situations d'enseignement-apprentissage, dans les réflexions autour de la pédagogie dont il s'agit d'affronter toute la complexité. Cependant, la formation d'adultes et ses pratiques d'évaluation ne devraient pas consister à juger



des personnes pour ce qu'elles sont, mais bien davantage pour ce qu'elles font. Ce qui devrait nous inciter à mettre l'accent sur une analyse de l'action pédagogique dans ses différentes composantes. En outre, cette analyse devrait porter sur les apprentissages effectifs des élèves en relation avec les finalités générales du système scolaire dans leur double dimension sociale – se préparer à s'intégrer et à se défendre dans la vie économique et sociale – et citoyenne – construire sa propre capacité d'exercer un regard critique et lucide sur le monde, et d'y agir le cas échéant.

La réflexivité, un objectif de papier ?

Dans quelle mesure la promotion d'une posture réflexive et critique de la part des futurs enseignants est-elle perçue et revendiquée comme une caractéristique forte de leur identité professionnelle, et de ses finalités, par les formateurs de l'IFMES ? En l'absence d'une véritable enquête à ce sujet auprès des intéressés, nous pouvons nous référer à quelques indications fournies par le débat qui se déroule actuellement quant à l'avenir de l'Institut. Parce qu'il doit s'inscrire dans le processus de Bologne, et afin d'obtenir une reconnaissance par la CDIP du titre qu'il délivre, l'IFMES est en effet appelé à une transformation de ses structures qui pourrait le rapprocher de l'Université. Cette perspective a pour l'heure suscité une affirmation largement consensuelle, parmi les formateurs et les enseignants, de trois principes qui devraient continuer de prévaloir à l'avenir : une formation initiale commune pour tous les enseignants du secondaire I et du secondaire II, une part de cette formation effectuée en emploi et en pleine responsabilité, ainsi que l'intervention de pairs dans le processus de formation. Les deux derniers de ces principes sont à mettre en relation avec le concept de réflexivité dans la mesure où ils posent justement le problème de l'articulation entre théorie et pratique.

Les synthèses des ateliers d'une demi-journée d'études, le 14 avril 2005², ont montré que les formateurs de l'IFMES exprimaient des inquiétudes quant à l'avenir et aux réformes qui sont annoncées : pour eux, ou du moins pour beaucoup d'entre eux, il paraît ainsi essentiel que la formation initiale des enseignants reste partiellement dispensée par des formateurs de terrain, que les personnes de référence des jeunes enseignants ne soient pas déconnectées de la réalité de ce terrain. Force est alors de constater que, dans leurs propos, ce lien avec le terrain prend largement le dessus sur l'affirmation de la posture réflexive qu'il s'agirait de promouvoir dans le cadre de la formation des enseignants. La valorisation du lien avec le terrain intervient ici comme une sorte de revendication identitaire face à la perspective d'une rencontre annoncée, et pas forcément souhaitée par tout un chacun, entre deux cultures

2. Pagnossin, e., & Coen, P.-F. (à paraître). *Le mémoire pour penser sa pratique. Actes de la journée d'étude inter-HEP du 28 avril 2005.*



très différentes, celle de l'enseignement secondaire et celle du monde universitaire. Ces propos de formateurs donnent aussi à voir l'espérance d'une collaboration forte, d'une véritable dynamique d'équipe entre les diverses catégories d'intervenants, universitaires et de terrain, du futur institut. Ce qui constitue probablement une bonne piste pour penser cette articulation entre théorie et pratique.

Il est donc apparemment plus aisé de revendiquer une spécificité liée à une relation étroite avec le terrain qu'une capacité de développer une posture réflexive permettant d'articuler la théorie et la pratique. Quant à la question de savoir dans quelle mesure la valorisation d'une posture réflexive, cet objectif affirmé dans les textes officiels, est effectivement poursuivie dans les pratiques quotidiennes de l'IFMES, elle devrait donner lieu à des recherches. Il est certes permis de penser que ces pratiques doivent être *a priori* assez diverses, à l'image des représentations très variées dont le concept de réflexivité semble faire l'objet. Toutefois, en l'absence de ces recherches, nous ne proposerons ici que quelques pistes pour mieux définir cette réflexivité à partir d'une expérience de formation à la didactique de l'histoire.

Analyser son action professionnelle dans toute sa complexité

L'action enseignante dépend de nombreux paramètres auxquels les jeunes enseignants sont immédiatement confrontés. C'est d'ailleurs l'apprentissage de la gestion simultanée de ces différents paramètres qui plaide pour une formation initiale partiellement en emploi, c'est-à-dire comprenant une expérience d'enseignement en pleine responsabilité à partir de laquelle ladite posture réflexive peut être progressivement développée.

Quels sont ces paramètres ? Ils comprennent à la fois la dimension relationnelle, individuelle ou collective, de l'acte d'enseigner, les dispositifs pédagogiques mis en place et mobilisés par l'enseignant, les objectifs d'apprentissage poursuivis et la nature des savoirs présentés aux élèves. Leur complémentarité permet de se libérer de faux débats comme celui qui opposerait l'instruction à l'éducation : comment pourrait-il y avoir l'une sans l'autre ? Elle incite aussi à considérer simultanément, sans occulter ni les uns, ni les autres, les savoirs à apprendre et les savoirs pour apprendre, les savoirs disciplinaires et les savoirs pédagogiques, les contenus à transmettre et les différentes manières de les transmettre. Il s'agit encore de faire la part des enjeux, peut-être plus immédiats, qui relèvent de l'échelle de la classe et de ceux qui concernent la société et ses attentes envers l'école, étant bien entendu qu'ils devraient être tous pris en considération. Enfin, la régulation temporelle de l'enseignement concerne à la fois la planification à court terme, à l'échelle d'une leçon ou d'une séquence pédagogique, et la planification annuelle.



L'analyse de l'action professionnelle devrait donc concerner l'ensemble de ces paramètres. À l'IFMES, ceux-ci ont été explicités dans des référentiels de compétences qui orientent les grilles et les critères d'analyse. Dans le domaine de la didactique des sciences humaines, en particulier de l'histoire et de l'éducation citoyenne, ce référentiel (voir Annexe 2) dresse une liste de problèmes par rapport auxquels l'enseignant en formation aura à s'interroger.

En formation initiale, l'observation sur le terrain donne l'occasion au formateur d'assister à des leçons et de proposer un commentaire ou une analyse de ce qu'il a vécu. Pour pouvoir être formatrice, cette pratique ne doit pas porter sur des leçons « exemplaires » qui auraient un caractère exceptionnel de par la présence du formateur. Au contraire, l'établissement d'une relation de confiance entre le formateur et le maître en formation devrait permettre de faire en sorte que les leçons observées soient des leçons comme les autres, au cours desquelles surgissent autant que possible les problèmes réels habituellement rencontrés par l'enseignant en formation; ou alors qu'il s'agisse de projets particuliers, mis en œuvre en profitant de la présence du formateur, voire même en le faisant intervenir dans un dispositif original.

Chaque observation donne lieu à un entretien et à un rapport écrit qui permet au formateur de décrire synthétiquement ce qu'il a vécu et d'en proposer une analyse. Or, pour ces deux étapes, la référence à des critères précis d'analyse, et à des théories explicites, aide à ne pas tomber dans le piège d'un jugement personnel, portant sur ce que l'enseignant est et non pas sur ce qu'il fait.

Le cas de l'histoire enseignée

Dans le domaine de l'histoire enseignée, une séquence pédagogique est en principe constituée par des objectifs initiaux dont la traduction mène généralement à une association entre une thématique et un mode de pensée de la discipline comme la comparaison ou la périodisation. Partant de là, l'enseignant choisit alors les modalités pédagogiques les plus pertinentes pour sa séquence. Enfin, au terme de la démarche, il s'efforce de faire aboutir ses élèves à un certain nombre de constats auxquels ils seront amenés à réfléchir et qu'ils devront peut-être formaliser et transmettre dans une perspective d'évaluation formative (Heimberg, 2002).

Le commentaire du formateur, qui incite à une analyse des pratiques observées, porte ainsi sur ces différents paramètres. Au gré des situations, il évoque tour à tour la dynamique de la classe et son animation, les dispositifs pédagogiques mis en place et leur variation, la pertinence des choix thématiques à l'échelle de la leçon ou de la planification annuelle du cours, la présence de modes de pensée historiques mobilisés pour exercer un regard spécifique sur les sociétés étudiées, etc. Il s'interroge notamment sur ce qu'ont pu vivre les élèves. Il se demande si l'enseignant leur a vraiment transmis le « témoin » dans des moments particuliers de



manière à ce qu'ils résolvent eux-mêmes un problème; si les consignes qu'ils ont reçues leur ont paru suffisamment claires; si les objectifs généraux de la séquence leur ont été explicités en référence avec les modes de pensée de l'histoire, etc. Cependant, il n'est guère possible de se concentrer simultanément sur tous ces paramètres. Il peut donc être pertinent, ou souhaitable, dans une situation de formation initiale, de n'axer les commentaires et l'analyse, de manière ciblée, que sur l'un ou l'autre de ces paramètres. En précisant pourquoi on n'aborde pas les autres, soit parce que l'enseignant les maîtrise déjà, soit parce qu'ils ne sont pas les plus pertinents dans le contexte ponctuel d'observation. Il s'agit ainsi d'éviter qu'un jeune enseignant se sente paralysé par une telle accumulation de paramètres.

Au contact de quelle histoire les élèves se sont-ils trouvés ?

Il arrive que la prise en compte par l'enseignant en formation des nombreux paramètres de toute situation d'enseignement-apprentissage finisse par lui faire perdre le contact avec son objectif de départ, en relation notamment avec les contenus disciplinaires. Quelle histoire s'agissait-il de transmettre ? Quels contenus historiques les élèves devaient-ils s'approprier ? Alors que tous les paramètres relatifs à l'animation du groupe-classe ont été fort bien maîtrisés, donnant l'impression d'une leçon tout à fait satisfaisante, l'enseignant a-t-il réellement permis à ses élèves d'entrer dans une problématique d'histoire ? Les activités qu'il a mises en place étaient-elles centrées sur des contenus d'histoire ? L'évaluation a-t-elle permis d'en tester l'acquisition ? Si nous insistons ici sur ces questions, c'est parce que notre expérience nous a souvent mené à constater que ce n'était, de loin, pas toujours le cas.

« *Tout apprentissage, selon Vygotski, est comparable à un voyage au cours duquel le voyageur traverserait deux contrées bien différentes. Dans la première contrée, le paysage est visible, tout se passe à l'air libre. C'est la période des interactions entre un adulte et des enfants, un maître et des élèves. Dans la seconde contrée, le voyage se poursuit, mais à l'insu de l'observateur car le paysage est plongé dans l'obscurité. Ce qui a été appris dans la classe poursuit son chemin, cette fois-ci dans la tête de l'enfant* » (Brossard, 1999). L'image d'un tel travail intrapsychique vaut aussi bien pour les élèves que pour les maîtres en formation. Il s'agit ainsi de se demander ce que les élèves ont vécu au fil de la séquence pédagogique qui leur a été proposée. Quel est le parcours cognitif qu'ils ont emprunté ? Quels constats ont-ils pu établir à la fin de leurs apprentissages ? L'approche de l'histoire enseignée ainsi proposée peut être illustrée par l'image du château danois de Kronberg, reprise par Jerome Bruner (2000). En effet, nous dit-il, on ne peut plus voir seulement la pierre et la patine du toit de cet édifice lorsqu'on a lu Shakespeare et que l'on imagine que Hamlet y a vécu. Pour accéder aux profondeurs de la condition humaine, il faut donc savoir appréhender ces deux aspects, matériel et immatériel, factuel et relatif à un mode de pensée, de la réalité du



monde complexe. Les manières de présenter l'histoire en classe, de proposer des activités pédagogiques et d'évaluer les élèves devraient par conséquent être pensées pour tenir compte de ce double processus : quels faits de l'histoire ont-ils été présentés ? Quelles modes de pensée historiques ont-ils été proposés pour mieux les comprendre ?

Le concept de réflexivité est donc étroitement lié au type d'enseignement que l'on développe, ainsi qu'aux éléments théoriques qui l'organisent. Ainsi, il dépend à la fois de la conception de l'histoire que l'on veut transmettre et faire construire, et des manières par lesquelles on cherche à mobiliser les élèves dans leurs apprentissages. L'idée d'une évocation rétrospective est ici fructueuse : comme les élèves devraient pouvoir être amenés à le faire au terme d'une séquence, l'enseignant peut se remémorer mentalement ce qui s'est passé dans sa classe et ce qu'il a observé. En s'attelant à telle activité, en participant à telle discussion en classe, à quel obstacle cognitif les élèves se sont-ils affrontés ? Quels contenus d'histoire, factuels et/ou conceptuels, se sont-ils appropriés ? Et en a-t-il été de même pour tous les élèves de la classe ? L'enseignement observé et analysé par un formateur constitue donc un moment privilégié pour une sensibilisation à l'utilité de cette remémoration et de cette analyse rétrospective. Au fil des observations et des constats qui sont discutés avec le formateur, et qui ne portent pas toujours leur attention première sur la même catégorie de paramètres, l'enseignant peut ainsi apprendre progressivement à prendre de la distance à l'égard de son fonctionnement en classe, à y réfléchir après coup. Par là, il est aussi amené à donner du sens au concept de réflexivité appliqué à sa propre pratique professionnelle.

L'exemple de l'enseignement de la Shoah

Prenons un exemple concret qui n'est de loin pas le plus simple dans l'enseignement de l'histoire, soit le thème de la Shoah. Il s'agit d'une question chaude et difficile, d'une part parce qu'elle fait l'objet de l'imposture négationniste, d'autre part parce qu'elle est souvent ramenée à l'actualité du conflit israélo-palestinien, avec le risque de tomber dans une logique de concurrence des mémoires. Lorsqu'il aborde la Shoah avec ses élèves, l'enseignant doit en outre éviter un double écueil, celui de la banalisation (en présentant l'extermination des Juifs d'Europe comme une tragédie de l'histoire comme une autre) et celui de la sacralisation (en la présentant comme une manifestation absolue du « Mal », sans aucune explication possible). Dès lors, comment peut-il faire valoir sans prescrire ? Comment peut-il faire connaître cet événement si exemplairement monstrueux, en faisant travailler ses élèves sur la réalité de ce fait humain et ce qu'elle implique pour le présent et l'avenir, sans tomber dans une forme de moralisation ?

En amont de toute narration historique, nous dit l'historien Reinhart Koselleck (1997), il y a des questions fondamentales, de nature anthropo-



logique, qui portent sur l'organisation des sociétés humaines. Elles s'expriment sous la forme d'oppositions. Les trois premières d'entre elles sont fondamentales pour la réflexion autour de la Shoah. Elles portent en effet sur ce qui oppose :

- d'une part, l'inéluctabilité de la mort et la possibilité de tuer autrui;
- d'autre part, toutes les formes d'amitié et d'inimitié;
- enfin, toutes les formes d'inclusion et d'exclusion (Koselleck, 1997).

Le même auteur évoque aussi le rapport au temps, entre passé et avenir, qui est entretenu par chaque acteur, individuel ou collectif, d'une situation historique. Il est constitué d'un champ d'expérience, dans le passé, et d'un horizon d'attente, tourné vers l'avenir (Koselleck, 1990). Mais entre les deux, dans le présent de toute situation, dans ce présent du passé que l'historien doit s'efforcer autant que possible de reconstruire, le philosophe Paul Ricœur désigne encore ce qu'il appelle un « *espace d'initiative* », soit la marge de manœuvre, plus ou moins grande, dont dispose chaque individu entre son passé et son avenir, entre sa perception du passé et sa vision de l'avenir (Ricœur, 1987, 2000).

La référence à de tels auteurs est utile pour penser l'enseignement de l'histoire. Elle l'est d'autant plus s'agissant des problèmes complexes que pose l'enseignement de la Shoah. Elle nous aide en effet à amorcer ce travail de réflexion qui est nécessaire pour ne pas laisser la Shoah s'imposer comme un objet sacré. Elle nous mène aussi à considérer les quatre dimensions qui devraient être développées dans cet enseignement, c'est-à-dire : la prise de connaissance des faits de l'extermination des Juifs d'Europe, la prise de connaissance des interprétations possibles de cet événement, le décryptage des manifestations de la mémoire dont il fait l'objet et enfin la prise en compte de sa dimension irrationnelle et des mécanismes de la psychologie collective qui l'ont rendu possible. Ces quatre approches peuvent bien sûr être abordés dans des ordres différents. On pourrait par exemple partir du présent, étudier les manifestations de la mémoire ou ce que les élèves nous disent savoir des Juifs, du national-socialisme ou des camps d'extermination, pour aller ensuite voir dans le passé ce qu'il en était. On pourrait aussi partir directement d'une évocation de ce passé, d'un travail portant sur lui. Mais dans tous les cas, l'objectif de cet enseignement est bien de permettre aux élèves de construire du sens pour le présent et l'avenir.

Pour une véritable posture réflexive et critique

Cet exemple de l'enseignement de la Shoah, trop brièvement évoqué, montre bien qu'il est nécessaire et utile de relier les pratiques d'enseignement à des réflexions théoriques et à des concepts particuliers, tirés des disciplines scolaires. L'histoire enseignée ne peut pas porter que sur des faits, elle est une manière d'interroger le monde, de donner du sens à ces faits. La posture réflexive de l'enseignant d'histoire consiste aussi à



se demander pourquoi il est important que les élèves travaillent sur telle période ou sur tel événement, et sous quel angle, en se posant quelles questions ils devraient le faire. Enfin, le fait que l'enseignant ait réfléchi à ces problèmes et sache le dire à ses élèves en explicitant ses objectifs est aussi un atout pour la construction de sa crédibilité, pour la gestion des paramètres relationnels et pédagogiques.

Un autre exemple illustre à la fois cette nécessité de donner à voir le sens de nos propositions pédagogiques aux élèves et celle de prendre en compte les différents paramètres qui sont en jeu dans la classe d'histoire. Lors d'une séquence sur la colonisation et les publicités de cette époque qui révélaient quels regards les Européens portaient sur les Africains, il était question d'un certain savon qui lavait plus blanc. Assis au fond de la classe, le formateur a pu observer une jeune élève métisse se retourner brièvement en direction de ses camarades pour leur dire qu'elle, elle se lavait tous les matins. L'enseignant ne s'était aperçu de rien. Mais ce fut plus tard une belle occasion de reprendre la situation et de préciser à nouveau aux élèves le sens de cette séquence d'histoire, entre passé et présent.

Dans les sciences de l'éducation, il arrive que des concepts soient victimes de leur polysémie et donnent lieu à des malentendus : tout le monde s'en revendique, mais ils correspondent à des représentations et à des pratiques fort différentes. Cela pourrait être le cas de l'idée de la réflexivité et de la posture réflexive dans la formation initiale des enseignants. Il est donc souhaitable que des recherches se développent à la fois pour mieux mesurer les pratiques de formation actuelles et pour développer une culture commune des formateurs autour de ce concept afin qu'il incite davantage encore à la contextualisation de l'action professionnelle, à l'explicitation de ses paramètres et de ses objectifs, à la définition des critères de ses développements, c'est-à-dire à tout ce qui compose la réflexion critique autour des pratiques pédagogiques.



Références

- Altet, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF.
- Brossard, M. (1999). In Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute/SNEDIT, 210.
- Bruner, J. (2000), *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris : Retz.
- Clot, Y., (2001), Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, 255-277.
- Heimberg, Ch. (2002), *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Koselleck, R. (1997), *L'expérience de l'histoire*, Paris : Gallimard-Le Seuil, 1997, 183-192.
- Koselleck, R. (1990), *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris : Éditions de l'ÉHÉSS.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (dir.) (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : de Boeck, 3e éd. 2001.
- Paquay, L. & Sirota, R. (Ed.) (2001), *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*, *Recherche et formation*, n°36, Paris : INRP.
- Perrenoud, P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, 2^e éd. 2003.
- Ricœur, P. (1985), *Temps et récit*, Tome III : *Le temps raconté*, Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Seuil, 497



Annexe 1

IFMES : Objectifs généraux de la formation (C1 10 16)

Article 8

1 La formation a pour objectifs généraux de permettre à la maîtresse ou au maître en formation d'être progressivement apte à :

- a) analyser son action professionnelle et l'infléchir en fonction de l'expérience acquise en formation;
- b) respecter le cahier des charges fixé par l'autorité scolaire en faisant preuve d'autonomie, de responsabilité et de discernement;
- c) respecter l'intégrité et le développement des élèves en incluant dans toutes ses actions professionnelles une perspective éthique;
- d) assumer la dimension éducative de l'école publique au sens des art.4, 5 et 6 de la loi sur l'instruction publique;
- e) maîtriser ses disciplines ou branches professionnelles d'enseignement en parvenant à transposer ses propres connaissances et ses savoir-faire dans des situations favorisant chez les élèves un apprentissage actif;
- f) utiliser les apports des sciences de l'éducation;
- g) développer ses capacités relationnelles avec les élèves, les collègues, l'autorité scolaire et les parents;
- h) utiliser avec compétence et discernement les technologies de l'information et de la communication;
- i) développer son aptitude à travailler en équipe, à coopérer et à s'intégrer dans des projets innovants.

2 Une forte articulation entre connaissances théoriques et expérience pratique est assurée.



Annexe 2

IFMES, document conforme au référentiel adopté le 11 octobre 2001 pour toutes les disciplines de sciences humaines Version pour l'histoire et l'éducation citoyenne : Genève, automne 2001

REFERENTIEL DE COMPETENCES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES DE SCIENCES HUMAINES : HISTOIRE et EDUCATION CITOYENNE

En relation avec l'histoire et l'éducation citoyenne, l'enseignant-e doit être capable :

- d'affirmer et de justifier ses choix didactiques;
- de prévoir des situations d'enseignement-apprentissage;
- de réguler les situations d'enseignement-apprentissage;
- de réguler l'enseignement sur la durée;

en analysant son action, en constatant ses difficultés et en envisageant des mesures pour améliorer ses pratiques dans les différents domaines considérés.

1. L'enseignant et les savoirs

- ◆ Connaître les savoirs et les questions spécifiques de la discipline, ainsi que leur évolution et ses enjeux
- ◆ Connaître l'histoire de la discipline et de son enseignement
- ◆ Exercer un rapport critique au savoir
- ◆ Connaître les objectifs d'apprentissage de la discipline et s'y référer en tenant compte des questions et des attentes des publics

2. L'enseignant et les élèves

- ◆ Partir des questions et du vécu des élèves pour donner du sens à leurs apprentissages
- ◆ Faire reconstruire des savoirs et des savoir-faire propres à la discipline avec des approches didactiques diversifiées en tenant compte de la zone de proche développement (notamment en utilisant un langage approprié)
- ◆ Tenir compte des représentations successives des élèves dans la construction de leurs savoirs
- ◆ Gérer l'hétérogénéité des classes en utilisant la diversité comme richesse
- ◆ Elaborer des consignes précises et compréhensibles
- ◆ Utiliser les erreurs et les obstacles à l'apprentissage dans une perspective d'évaluation formative et de reconstruction des savoirs
- ◆ Se montrer attentif-ve à la fonction, aux modalités, aux contenus et aux conséquences de l'évaluation, en la situant dans le cadre des objectifs visés, dans une perspective critériée et formatrice.
- ◆ Animer les groupes-classes, comprendre leur fonctionnement et développer la collaboration entre les élèves
- ◆ Etre conscient des aspects non-verbaux de la communication et en tenir compte

3. L'enseignant dans l'institution

- ◆ Connaître les objectifs d'apprentissage et plans d'études des différents ordres d'enseignement, et les appliquer
- ◆ Se montrer attentif-ve à la fonction, aux modalités, aux contenus et aux conséquences de l'évaluation
- ◆ Participer aux projets innovateurs relatifs à la discipline, y compris dans une perspective interdisciplinaire
- ◆ Travailler en équipe et coopérer avec les autres collègues de la discipline

4. L'enseignant et la société

- ◆ Etre conscient des interactions entre école et société, et en tenir compte
- ◆ Etre capable de se décentrer sur les plans social, professionnel et culturel
- ◆ Avoir conscience de ses propres valeurs de référence, de celles d'autrui et respecter la différence dans le cadre de procédures démocratiques
- ◆ Situer son action dans l'esprit humaniste et citoyen défini par l'article 4 de la LIP (objectifs de l'enseignement)
- ◆ Tenir compte, dans son enseignement, de l'incertitude, de la complexité des faits, de la pluralité des opinions et de ce qui est discutabile dans les théories
- ◆ Faire le pari de l'éducabilité des élèves et poursuivre les mêmes objectifs d'apprentissage pour chacun d'eux
- ◆ Assumer la dimension éducative et citoyenne de l'enseignement


