



**HAL**  
open science

# La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire - Une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps ?

Cécile Goï, Emmanuelle Huver

## ► To cite this version:

Cécile Goï, Emmanuelle Huver. La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire - Une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps ?. Formation linguistique en contextes d'insertion : une professionnalité à décrire, pour la construire, 2011. hal-01633082

**HAL Id: hal-01633082**

**<https://hal.science/hal-01633082v1>**

Submitted on 11 Nov 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire**

### **Une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps ?**

Lorsqu'en 2008, une réflexion s'est engagée sur les objectifs, les modalités d'élaboration et les contenus d'un référentiel de compétences des formateurs dans le champ de la formation linguistique en contexte d'insertion<sup>1</sup>, la compétence réflexive a été citée d'emblée par tous les chercheurs et professionnels du champ de l'insertion présents comme une composante centrale de ce référentiel.

Cependant, lors de la même journée, A. Vicher a fait remarquer que la demande exprimée par les formateurs de français « langue d'insertion », en formation initiale et continue, concernent essentiellement les éléments suivants :

- la communication, l'expression orale, le développement des compétences de base, l'apprentissage de la lecture / écriture, etc.,
- la correction phonétique (notamment avec les publics asiatiques),
- le *Cadre européen commun de référence* et les référentiels de formation linguistique,
- la préparation au DILF,
- la gestion de l'hétérogénéité des parcours,
- le repérage de l'illettrisme.<sup>2</sup>

Les besoins exprimés par les formateurs eux-mêmes et ceux perçus par les formateurs de formateurs<sup>3</sup> semblent donc diverger, notamment – mais certainement pas seulement – sur la place et le rôle de la réflexivité dans la construction de la professionnalité enseignante, que cette divergence contribue nécessairement à interroger.

La question posée aux formateurs de formateurs en charge de l'élaboration de dispositifs de formation professionnelle (initiale ou continue) est alors double. D'une part, il s'agit de répondre, au moins en partie, aux besoins exprimés par les bénéficiaires de la formation, tout en faisant évoluer leurs représentations de la professionnalité et des compétences qui y sont liées, afin de les amener à reconnaître la réflexivité comme compétence professionnelle centrale dans leur agir professionnel. D'autre part, dès lors que la réflexivité devient un objectif – central et transversal qui plus est – de la formation, il s'agit de la prendre en compte dans l'évaluation, et notamment dans l'évaluation certificative / sommative de cette formation, alors qu'en tant que posture et/ou que ressource mobilisée de manière singulière, imprédictible et parfois hors de la vue des formateurs de formateurs, elle échappe à l'observation et à la réduction aux critères qui tenteraient de la décrire et de la circonscrire.

Nous nous interrogerons donc sur la place et le rôle de la réflexivité en tant qu'objectif et vecteur de formation, dans le cadre de la formation de formateurs linguistiques, puis nous envisagerons les modalités de son évaluation, en nous appuyant sur nos expériences de formatrices de formateurs en contexte universitaire et sur les

---

<sup>1</sup> A l'initiative de l'équipe de recherche Dynadiv et sous la responsabilité d'Aude Bretegnier.

<sup>2</sup> A. Vicher a également relevé les larges divergences entre la formation continue et la formation initiale, notamment du point de vue de la fréquence des besoins exprimés, les personnes en formation continue demandant essentiellement des apports concernant l'oral (communication et prononciation), et les étudiants en formation initiale des apports concernant l'écrit (lecture / écriture, alphabétisation).

<sup>3</sup> Nous ne développerons pas ici notre propos sur la polysémie du terme *formateur* (à ce propos : cf. par exemple Braun, A. (1989) *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Éditions d'Organisation), mais nous nous contenterons de signaler, que sauf mention contraire, le terme *formateur* désigne les acteurs intervenant dans la formation linguistique, et le terme *formateur de formateur* désigne les acteurs chargés de la professionnalisation (initiale ou continue) des formateurs linguistiques.

recherches qui découlent de la mise en œuvre de dispositifs d'accompagnement à la construction d'une posture réflexive dans nos formations professionnalisantes<sup>4</sup>.

## 1. La réflexivité : objectif et vecteur de formation ?

La notion de réflexivité en formation renvoie notamment aux travaux de D. Schön, qui montrent les limites d'une professionnalité envisagée uniquement sous l'angle de la science appliquée, sans articulation à une réflexion sur les pratiques des acteurs, leur implication dans ces pratiques et, plus globalement, dans leur agir professionnel. Ainsi, dans le champ de l'éducation, la réflexivité est de plus en plus intégrée aux formations professionnelles à l'enseignement (Goï, 2009) : en effet, au-delà de la diversité dans les dispositifs d'accompagnement à la construction d'une posture réflexive, et dans les théories de référence qui les sous-tendent, le modèle de l'enseignant « praticien réflexif », tel qu'il a été défini entre autres par Altet (2001) ou Perrenoud (2001), semble aujourd'hui dominant sur un plan international et de manière transversale<sup>5</sup>.

Dans ce cadre, la réflexivité constitue non seulement un objectif de formation, mais aussi un vecteur de cette formation, *via* le recours à des démarches de type « blason d'autoformation », biographies (langagières et/ou de formation), carnets de bord, ateliers d'analyses de pratiques, etc. (cf. pour quelques exemples : Goï, Molinié et al. dans ce volume). Ces démarches ont toutes en commun de postuler que la réflexivité favorise la construction de la professionnalité :

- par la capacité auto-évaluative du formateur et sa faculté d'élucidation des situations et expériences ;
- par la conscientisation des démarches mises en œuvre et le développement d'une pragmatique d'expertise où le formateur devient à même de prendre en compte l'imprévisible et l'aléatoire des situations formatives dans lesquelles il est impliqué, de s'y ajuster et de transformer les dites pratiques ;
- par la capacité à inscrire son action dans un cadre théorique de référence situé ;
- par la capacité du professionnel à revenir sur ses expériences pour en mobiliser ce qui lui semble pertinent, mais aussi à anticiper et projeter son action en fonction des enjeux à venir qu'il y décèle.

Dans le champ de la formation linguistique, et notamment en contexte d'insertion, la question de la diversité des personnes, des cultures et des histoires est particulièrement prégnante. Face à un public d'apprenants qui s'inscrit dans la diversité, le formateur est en effet régulièrement confronté à une altérité radicale : normes et valeurs différentes et parfois en tension, attitudes et comportements déroutants, difficulté à communiquer et à échanger, acquis antérieurs peu reconnus dans le contexte de la formation ou dans le champ professionnel envisagé, etc.

En outre, les contextes d'intervention se révèlent particulièrement divers<sup>6</sup>, ce qui suppose une capacité d'adaptation et de mobilisation recontextualisée de ses compétences particulièrement accrue (voir Bretegnier ici-même). La réflexivité semble donc d'autant plus nécessaire dans ce type de contexte : en tant que ressource pour construire de la cohérence dans l'instable, l'imprédictible, le flou, le divers, l'hétérogène, etc., elle favoriserait en effet une meilleure opérationnalité des professionnels confrontés à la diversité, et notamment à la diversité des publics, des contextes d'intervention et des parcours professionnels qui s'offrent (ou non) à eux.

---

<sup>4</sup> Nous mobiliserons donc ici non seulement des entretiens avec des étudiants en formation menés dans le cadre de nos recherches, mais aussi les différents échanges, plus ou moins formels, qui se sont déroulés dans le cadre (et parfois hors du cadre d'ailleurs !) du Master *Sociolinguistique et didactique*, dans lequel nous intervenons, et qui accorde une part large et explicite de ses enseignements à la réflexivité (cf. contenu des enseignements : <http://master-sodilang-tours.blogspot.com/> ). Nous considérerons que l'ensemble de ces éléments constitue notre « corpus », que nous ne concevons donc pas, contrairement à des acceptions plus positivistes, comme un ensemble d'éléments présentant une certaine homogénéité (de site, de terrain, de genre interactionnel, de participants, de protocole, etc.).

<sup>5</sup> Pour une rapide analyse comparée de la place de la réflexivité dans différents référentiels de compétences professionnelles, cf. Huver et Cadet (2010).

<sup>6</sup> Enseignement aux adultes, aux enfants, en France, à l'étranger, dans les universités, les écoles, les centres culturels, avec des contenus généralistes ou sur objectifs spécifiques, etc.

Il n'est donc pas étonnant que la réflexivité constitue également un objectif et un vecteur de la formation professionnelle dans le champ de la formation à la formation linguistique, ainsi qu'une problématique de recherche dans le champ de la didactique des langues<sup>7</sup> même si ce constat est aussi à nuancer. Ainsi, le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (Newby et al. 2007), ne fait pas figurer la réflexivité dans son référentiel de compétences professionnelles alors même qu'il se présente comme « un outil de réflexion » et d'auto-évaluation pour la formation des enseignants en langues au niveau européen et dispose, de ce fait, d'une diffusion et d'une légitimité importantes,.

Constat à nuancer, donc, mais aussi à interroger : la diffusion, somme toute globale et généralisée de ce paradigme réflexif, génère en effet également des résistances importantes, que nous essaierons de lister rapidement. Premièrement, la réflexivité est perçue comme une forme d'injonction dans l'air du temps (ou de l'air du temps), qui, à l'instar de la notion de compétence, à laquelle elle est très liée<sup>8</sup>, pourrait être associée à une certaine idéologie néo-libérale, en ce qu'elle favoriserait le transfert de compétences certes, mais aussi la flexibilité et entérinerait donc, implicitement, une forme de précarisation par l'hypermobilité possible des acteurs. De même, la place accordée à la réflexivité dans les formations professionnelles (formation à l'enseignement et notamment en contexte universitaire) est parfois vécue comme une minorisation des contenus disciplinaires, et partant, comme un vecteur de dégradation des missions éducatives de l'université. Enfin, certains chercheurs, tout en se revendiquant d'une épistémologie qualitative et réflexive, en ont examiné les soubassements et ont interrogé les valeurs sur lesquelles elle repose (valorisation de l'individu, du choix, de la rationalité de l'acteur, minorisation des déterminations sociales, des phénomènes de domination, etc. cf. par exemple Hambye, séminaire annuel du GIS PLC).

La réflexivité véhiculerait ainsi un idéal de capacité de conscientiation, représentation qui a également cours chez beaucoup de nos étudiants – (apprentis)enseignants : faire preuve de réflexivité reviendrait en substance à se rendre transparent à soi-même en analysant ses pratiques et les émotions qu'elles suscitent, et à identifier ce qui – en eux – les amène à agir ou réagir de telle ou telle manière.

Transparence à soi-même, mais aussi aux autres, notamment lorsque les dispositifs d'accompagnement à la construction d'une posture réflexive se fondent sur une conception fondamentalement altéritaire de la réflexivité<sup>9</sup>. Ce type de dispositif présente alors l'écueil de l'intrusion dans l'intime de la personne, et suppose de poser de manière très claire, explicite et régulière un cadre éthique à la formation, afin que cet objectif de formation ne soit pas vécu comme une injonction et/ou comme une effraction insupportable de l'intime de soi.

**Étudiante :** Autant l'an dernier, ça restait dans des proportions où je trouvais que ça allait, autant cette année, je sais pas si je suis toute seule, mais je bloque énormément. Mais je bloque, c'est stop on va pas plus loin parce que c'est moi, et pis déjà moi j'ai pas envie d'aller voir plus loin, alors pourquoi les autres iraient quoi ? donc euh, ça devient vraiment très très insidieux, très... pour moi c'est XXX (...).et pis moi, je le vis super mal ce genre de choses, parce que j'ai pas envie de me mettre à poil quoi. (extrait d'entretien collectif avec des étudiants de M2, décembre 2008).

De manière articulée à ce cadre éthique, il s'agit également pour les formateurs de formateurs de construire et de diffuser (par le biais des procédures, mais surtout par leur attitude) un cadre interprétatif qui mette en perspective cet idéal illusoire de transparence à soi-même et qui interroge « ce qu'est au juste l'interprétation si l'on va jusqu'à contester de manière radicale l'idéal de la transparence à soi de la subjectivité »

<sup>7</sup> Voir notamment les travaux de Molinié, Cadet ou Causa.

<sup>8</sup> On peut en effet considérer que la réflexivité constitue une ressource au service de la compétence, qui, en tant que mobilisation située de ressources à des fins de réalisation d'une action, suppose que l'individu effectue un retour sur les familles de situations auxquelles il a été confronté (retour sur les expériences passées), mais analyse également les enjeux et les objectifs de son action (projection dans le futur) – autant de processus qui ressortissent d'une démarche réflexive.

analyse des familles et les mette en lien avec la situation présente.

<sup>9</sup> De Robillard parle à cet égard de posture alter-réflexive, pour désigner le fait que la réflexivité, à la différence de l'introspection, se construit, fondamentalement, dans la relation avec l'Autre

(Gadamer, 2005). En d'autres termes, il s'agit pour les formateurs de formateurs de réfléchir (y compris avec les étudiants – (apprentis)enseignants) à la question herméneutique de l'interprétation de soi/par soi dans les situations formatives :

**Etudiante** : Et je pense que peut-être qu'à un moment donné, on a peut-être tous oublié ce qu'on devait faire, c'était un portfolio des compétences professionnelles.

(...)

**Formatrice / chercheure** : c'est vrai que ce qu'on vous demande, c'est de réfléchir sur les compétences *professionnelles*. Hein, et peut-être que le garde fou et le contrat il est là.

**Etudiante** : On avait oublié en fait cette partie là, parce qu'on disait tout le temps portfolio entre nous, et si on avait dit plus souvent... (extrait d'entretien collectif avec des étudiants de M2, décembre 2008).

Par ailleurs, alors que les formateurs et les chercheurs considèrent l'opérationnalité et la réflexivité du professionnel comme constitutifs l'un de l'autre, un certain nombre d'étudiants – (apprentis)enseignants les oppose au contraire de manière très tranchée : la réflexivité n'est alors plus conçue comme une compétence professionnelle à part entière, mais -au mieux - comme une « cerise sur le gâteau » un peu marginale dans la pratique professionnelle quotidienne et - au pire - comme une forme de mise en scène (d'exhibition ?) de soi afin de se conformer aux attentes (supposées) de l'équipe formative :

(1) **Etudiante** : ben c'est ça, y'a des gens qui sont vraiment très doués pour réfléchir sur eux, mais à côté de ça, y'a rien quoi.

(2) **Etudiante** : parce que je me dis que quelqu'un peut ne pas du tout être réflexif sur lui, pas savoir comment parler de lui et à côté de ça être vraiment dans une relation avec l'autre, analyser l'autre et savoir mettre des choses en place par rapport à ce qu'il sait faire.

(extraits d'entretien collectif avec des étudiants de M2, décembre 2008).

Enfin, cette interprétation de la réflexivité comme mise en scène de soi et comme stratégie de conformation aux attentes de l'équipe est très nettement accentuée par le fait que la formation donne lieu à évaluation et certification diplômante. L'idée du développement d'une compétence réflexive comme élément constitutif d'une professionnalité renforcée est alors, d'une certaine manière, battue en brèche par les conditions d'expression de cette réflexivité dans le contexte formatif ou professionnel, qui suppose la mise en œuvre de procédures d'évaluation et de notation. Les acteurs de la formation sont ainsi placés dans une situation paradoxale :

- les étudiants d'une part, sont invités à construire, par la réflexivité, une posture personnelle (et donc des compétences d'auto-évaluation de leurs propres pratiques mais aussi des processus qui les génèrent), et d'autre part, du fait de la certification, ils sont mis en demeure de *faire la preuve* de leur compétence réflexive, ce qui les pousse à mettre en œuvre des stratégies de façade et/ou de contournement.

« Dès lors, la réflexivité, en tant que compétence perçue comme attendue par les évaluateurs, est interprétée comme une injonction à laquelle les (apprentis)professionnels répondent par des stratégies de façade : il ne s'agirait alors pas tant d'être réflexif que de montrer des signes – des indicateurs – de sa réflexivité, en réponse aux attentes – supposées ou réelles – des formateurs ». (Huver et Cadet à paraître 2010)

- les formateurs d'autre part, qui, du fait de cette double injonction, mobilisent de manière plus ou moins détournée ce qu'ils projettent des caractéristiques « valorisées » d'une posture réflexive, perdant en cela le caractère fécond de la réflexivité comme élément constitutif d'une identité et d'une expertise professionnelles.

« L'auto-évaluation peut, dans ce paradigme, être interprétée par les (apprentis)professionnels en situation de s'auto-évaluer comme une injonction à se conformer à l'hétéro-évaluation des formateurs, perçus à travers le prisme de leur autorité et de leur statut » (Huver, 2008).

Peu importe alors la véracité et la sincérité des éléments rapportés par les étudiants et apprentis formateurs : la mise en scène de *mea culpa* orchestrés, de retours pseudos réflexifs où les étudiants sacrifient à une contrition et à une auto-évaluation superficielles, voire factices, peut devenir une stratégie efficace pour contourner l'injonction à la réflexivité et tenter d'obtenir une « bonne » évaluation de la part des enseignants.

**Étudiante** : des fois on avait un peu le sentiment que si on disait oui, j'ai fait telle erreur, enfin, si on se remettait beaucoup en question, c'était bien perçu et qu'on pouvait jouer avec ça. (extrait d'entretien collectif avec des étudiants de M2, décembre 2008).

Le lecteur l'aura sans doute compris : si nous ne contestons nullement l'intérêt des postures réflexives et invitons au contraire résolument nos étudiants à développer ce type de compétence et de posture, il nous a semblé nécessaire d'évoquer – trop rapidement il est vrai – un certain nombre de phénomènes qui imposent de ne pas envisager la réflexivité comme un allant de soi, tant au plan épistémologique et théorique que formatif. Nous avons notamment mentionné la dimension contre-productive des modalités usuelles de l'évaluation de la compétence réflexive, établissant ainsi un lien entre réflexivité et évaluation qui nous semble relever du paradoxe.

## **2. Evaluation et réflexivité : un paradoxe ?**

En tant qu'objectif de formation universitaire, la réflexivité, est amenée à être évaluée par les formateurs, à des fins notamment de délivrance du diplôme (diplôme de Master en l'occurrence). Nous nous intéresserons donc aux critères et attentes mobilisés à cette fin dans différents dispositifs, puis interrogerons la pertinence même de cette démarche de critériation.

Les critères d'évaluation varient bien évidemment en fonction des modalités des dispositifs et des attentes relatives aux objectifs de ces dispositifs. A ce titre, les propositions présentées dans l'article précédent permettent d'identifier certains des critères retenus pour estimer la qualité d'une démarche réflexive, dans le cadre d'une formation linguistique ou la formation de futurs formateurs en langue.

Ainsi, lorsque Nathalie Auger présente un dispositif de « journal de bord » ou de « journal d'apprentissage » comme modalité réflexive de la formation de futurs enseignants de langue, elle reprend les préconisations de Louis Porcher et indique que l'élément principalement attendu relève de la capacité de décentration. Ainsi, dans les formations linguistiques comme celle de la 3ème année de la Licence, l'approche d'une langue nouvelle « n'est pas évaluée selon un niveau linguistique à atteindre mais selon la réflexion développée face à cet apprentissage ». Si l'idée de départ est de « comprendre comment l'on apprend pour être plus conscient de son enseignement », pour l'évaluation, le contrat didactique relatif à cette modalité de travail réflexif porte sur deux éléments :

- La capacité à repérer ce qu'elle nomme « les imaginaires et les représentations » de l'apprenti-enseignant : représentations et imaginaires de la langue, de la culture et des locuteurs ;
- La capacité au « retour sur soi », c'est-à-dire la capacité à se regarder faire pour améliorer sa pratique. ce que Schön appellerait la réflexivité « en cours » et « sur » l'action.

Muriel Molinié insiste pour sa part sur une réflexion didactisée du parcours de l'étudiant à partir d'un outil de Portfolio, en L3 FLE/S. Les attentes des enseignants-chercheurs portent alors sur la manière dont l'étudiant « tente de relier des composantes épistémiques, existentielles et identitaires de son expérience, de sa vie, de son histoire » :

- puisant dans une approche biographique, c'est l'articulation, les liens faits entre les différents points soulignés plus tôt qui va constituer l'un des critères majeurs de l'évaluation du développement de la compétence réflexive mise au jour par le biais du Portfolio

Pour ce qui nous concerne, nous insisterions sur une dimension didactique plus prégnante, en identifiant comme critères de compétence réflexive :

- la capacité de repérage, d'élucidation et de déconstruction des représentations individuelles ou traversant le collectif, de ce que seraient censé être un « bon » formateur linguistique et « une bonne pratique » du professionnel (la place de la grammaire, de l'oral ou de l'écrit, des aspects phonologiques de l'apprentissage, etc.) ;

- la capacité à identifier ce que ces représentations mettent en jeu dans les pratiques d'enseignement (ou d'apprentissage) : place des différents éléments dans les contenus enseignés (ou appris), valorisation/dévalorisation de ceux-ci, considération des erreurs, de leur importance et de leur correction éventuelle, etc.

Ce travail de repérage et déconstruction des représentations, vise à notre sens essentiellement, et notamment en formation initiale, à amener les étudiants/apprentis-enseignants à relativiser la notion de « bonne pratique », pensée comme un idéal homogène, stable et valable indépendamment du contexte, au profit de la notion de « pertinence » des pratiques, celles-ci étant alors à envisager comme souples, plurielles et contextualisées.

Dans le discours des acteurs du champ des formations linguistiques, il est donc possible d'identifier des critères annoncés et des descripteurs relatifs à la construction d'une réflexivité à visée « opérationnalisante ». Toutefois, la question se pose de savoir dans quelle mesure le fait de critérier des éléments comme signifiants par rapport au développement de la compétence réflexive est pertinent et souhaitable.

En effet, les pratiques dominantes actuelles en matière d'évaluation supposent que soient déterminés de manière aussi précise et analytique que possible des critères et des descripteurs de la performance, de manière à fonder et à objectiver le jugement, cette technicité devenant garante de l'objectivité de l'évaluateur. Par ailleurs, la réflexivité (i.e. : l'entrée dans une posture réflexive et/ou son développement) constitue elle-même un critère de la professionnalisation des personnes en formation, critère central si on se situe dans le paradigme épistémologique et formatif que nous défendons.

Or, il nous semble pour le moins paradoxal – voire de l'ordre de l'oxymore – d'évaluer la réflexivité, au sens de la certifier, de l'hétéro-évaluer et de la noter<sup>10</sup>. Cette tension est déjà bien connue sur la question générale de l'évaluation des compétences, qui ne peut se faire qu'en situation, et non sous forme de contrôle, quel que soit le degré d'ouverture de ce dernier :

« Quelle est la légitimité d'espaces de formation pour juger de ce qui, en principe et par définition, est mobilisé dans l'action, c'est-à-dire en situation de travail ? » (Ollagnier E., 2002 : 183)

Comme le souligne tout à fait à propos une étudiante, cette notation est par ailleurs en totale contradiction, non seulement avec la démarche, mais aussi avec les pratiques professionnelles qui font appel à des formes de réflexivité :

**Etudiante** : ... c'est pas très sain pour moi (...) par exemple, pour le bilan de compétence, c'est intéressant, mais c'est une psychologue qui va nous noter (...) On va juger ce que je pense DE MOI en plus, c'est pas ce que je pense dans la vie, c'est ce que je pense de mes compétences, « une thérapie de mes compétences », noté alors qu'en tant que psychologue le bilan de compétences n'est pas noté

En outre, il est éthiquement délicat de s'en remettre à des pratiques d'hétéro-évaluation, dans la mesure où la réflexivité se manifeste de manière singulière, imprédictible et parfois à l'insu des formateurs (notamment lorsque les étudiants – (apprentis)enseignants sont sur leur lieu d'intervention professionnelle, auquel les formateurs n'ont pas accès). De même, l'analyse des réussites, ratés, « grippages » et autres ne suffit pas, si cette analyse ne débouche pas sur un enrichissement des possibles professionnels, disponibles *dans l'instant* d'une situation problématique à venir. Or, les formateurs n'ont au mieux qu'une connaissance indirecte de ce (potentiel) enrichissement des possibles, et ils ne seront pas, ne seront probablement jamais dans l'instant des situations problématiques à venir des étudiants qu'ils auront contribué à former.

A cela, il faut ajouter la nécessaire prise en compte non seulement des résultats, mais aussi du processus : évaluera-t-on de la même manière :

- une enseignante déjà expérimentée en formation continue ;
- une étudiante en reconversion professionnelle ayant un projet très précis et une réflexion affirmée sur son métier à venir, mais aussi des

<sup>10</sup> Ce que nous sommes pour l'heure dans l'obligation de faire, du fait de contraintes institutionnelles sur lesquelles nous n'avons pas prise.

représentations très figées sur les contextes dans lesquels elle serait susceptible d'intervenir ;

- une étudiante en formation initiale confrontée pour la première fois à une activité professionnelle, qui, si elle ne fait pas preuve d'une réflexivité très explicite et visible, semble toutefois doucement entrer dans cette posture<sup>11</sup> ?

Les problématiques ne sont évidemment pas les mêmes selon que l'on s'adresse à ces différents profils, et les résistances et freins sont d'ordre différent : pour les étudiants en formation initiale, la difficulté est de mettre en perspective une identité professionnelle et des pratiques alors même qu'elles sont en train de se construire. Se distancier d'éléments dans le flou et l'instabilité d'une professionnalité en émergence paraît bien difficile. A l'inverse, si l'expérience et les pratiques des personnes en formation continue sont relativement stables, c'est alors cette stabilité qui est susceptible de faire naître des freins et des résistances à la mise en question de représentations, pratiques et routines installées qui semblent pourtant avoir fait leurs preuves jusque-là, tout au moins aux yeux de leurs auteurs (Goï, 2007).

Nous pouvons toutefois émettre l'hypothèse que l'analyse et la prise en compte d'un « différentiel », c'est-à-dire des décalages, écarts, transformations de pratiques ou de points de vue mais aussi des maintiens conscientisés et argumentés de certains d'entre eux fait trace des processus réflexifs à l'œuvre chez tous, bien que la manière dont ce différentiel s'exprime soit différente pour chacun. Davantage encore que le but ou le point d'arrivée, le « chemin parcouru » peut devenir un indicateur pertinent du développement de la compétence réflexive.

De fait, objet mouvant, peu aisément perceptible du fait qu'elle suppose à la fois capacité de décentration, intimité à soi et confrontation à l'autre au travers d'une expression singulière, la réflexivité ne se laisse pas réduire à des critères prédéterminés, qui tenteraient de la décrire, de la rendre observable, voire de la circonscrire de manière exhaustive. Estimer, vaille que vaille, la qualité de la compétence réflexive au travers de critères rigides, étroites et élaborées *a priori* ne nous paraît pas être un choix pertinent et réaliste. Nous préférerions quant à nous privilégier une évaluation des processus réflexifs - sans doute plus subjective mais aussi plus qualitative - qui assumerait le flou et l'incertitude des processus intra et interpersonnels. Les dimensions éthiques et déontologiques en seraient mieux préservées et l'efficacité herméneutique en serait rendue plus opérationnelle. Il s'agirait alors de réhabiliter et de légitimer (aux yeux de l'institution, mais aussi aux yeux des acteurs eux-mêmes) des formes croisées et dialogales d'évaluation, auto et hétéro centrées, émanant d'une confrontation entre les membres de l'équipe formative, et s'inscrivant plus largement dans la professionnalité du formateur en matière d'évaluation.

---

<sup>11</sup> Trois cas de figure qui se sont effectivement croisés dans un de nos groupes d'analyse de pratiques. Cf. Huver E. et Girardeau B., 2008, « Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif ? », in E. Huver et M. Molinié (Coord.), *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, « Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue - Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique », [http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/B.\\_Girardeau\\_et\\_E.\\_Huver\\_-\\_Le\\_biographique\\_et\\_la\\_formation\\_des\\_enseignants\\_de\\_langues.pdf](http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/B._Girardeau_et_E._Huver_-_Le_biographique_et_la_formation_des_enseignants_de_langues.pdf)

## Bibliographie

- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & Ph. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 3<sup>e</sup> édition (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Goï C., 2009, « Face à l'altérité, former des enseignants réflexifs ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 473, mai, CRAP, p. 23-24
- Goï C., 2007, « Expatriation et réussite scolaire des enfants migrants en France : vers une marginalisation expansive », in sous la direction de Groux(D), Baillot(A), « *Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre* », Revue « *Raisons, comparaisons, éducations, la revue française d'éducation comparée* », n°1, L'Harmattan, Paris, pages 81 à 106
- Hambye (P.), 2010 [non publié], "De la pluralité au conflit? Compétition et opposition entre groupes et entre paradigmes en sociolinguistique", Séminaire du GIS Pluralités linguistique et culturelle Pour une réflexivité critique... les langues, terrains ou situations?, Rennes 2, 2 juin 2010
- Huver E., 2009, « Évaluation de la professionnalisation en contexte universitaire : une pratique au service de plusieurs maîtres ? », Colloque *Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence*, Paris 8, 11-14 mai 2009, [http://www.univ-paris8.fr/colloque-mai/Communications/huver\\_evaluation.pdf](http://www.univ-paris8.fr/colloque-mai/Communications/huver_evaluation.pdf).
- Huver E., et Cadet L., à paraître 2010, « La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? », in Paquay L., Van Nieuwenhoven C. et Wouters P., *Évaluation et développement professionnel*, Bruxelles : De Boeck.
- Ollagnier E., 2002, « Les pièges de la compétence en formation d'adultes », In : Dolz J. et Ollagnier E., *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, pp.183-201.
- Perrenoud P., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, Paris
- Schön D.A., 1994, *Le praticien réflexif*, Editions logiques, BNC, Montréal