



HAL
open science

LA PRATIQUE REFLEXIVE EN CLASSE DE GEOGRAPHIE A L'AUNE DE L'APPROCHE PAR COMPETENCE (APC) ET DE L'EDD: QUEL INTERET AU SECONDAIRE GENERAL IVOIRIEN ?

Kouadio Jean-Pierre Oussou

► **To cite this version:**

Kouadio Jean-Pierre Oussou. LA PRATIQUE REFLEXIVE EN CLASSE DE GEOGRAPHIE A L'AUNE DE L'APPROCHE PAR COMPETENCE (APC) ET DE L'EDD: QUEL INTERET AU SECONDAIRE GENERAL IVOIRIEN?. *Pluraxes/Monde*, 2024, Collection PLURAXES/MONDE, 2 (4), pp.262-280. 10.5281/zenodo.10513099 . hal-04396045

HAL Id: hal-04396045

<https://hal.science/hal-04396045v1>

Submitted on 22 Jan 2024

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.

Copyright

La pratique réflexive en classe de géographie à l'aune de l'approche par compétence (APC) et de l'EDD : quel intérêt au secondaire général ivoirien?

Kouadio Jean-Pierre OUSSOU

(Docteur en didactique de la géographie de l'Université Paris Cité)

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan

oussoujeanvarold@gmail.com

Résumé

Cet article vise à présenter l'intérêt de la pratique réflexive pour les enseignants de géographie à l'aune de l'approche par compétence (APC) et de l'éducation au développement durable (EDD). Il s'appuie sur des travaux menés dans le cadre d'une recherche collaborative et a permis de souligner l'intérêt de la pratique réflexive (autorégulation, amélioration et analyse systématique des pratiques enseignantes etc.). Des obstacles à la pratique réflexive dans le contexte ivoirien que sont la verticalité de la relation entre formateurs d'enseignants et les enseignants, l'absence de formation sur cette question, des enseignants peu confiants et démotivés ont été mis en relief. Pour y remédier, les recommandations et propositions vont dans le sens d'une formation des enseignants à la pratique réflexive, d'une présence des formateurs d'enseignants dans les rencontres formelles d'enseignants, d'une motivation des enseignants à travers un équipement des établissements scolaires, une réduction des effectifs de classe, une révision du curriculum prescrit.

Mots clés : *pratique réflexive- approche par compétence- formation des enseignants – autorégulation- professionnalité*

Abstract

The aim of this article is to present the value of reflective practice for geography teachers in the light of the competency-based approach (CBA) and education for sustainable development (ESD). It is based on work carried out as part of a collaborative research project and has highlighted the value of reflective practice (self-regulation, systematic improvement and analysis of teaching practices, etc.). Obstacles to reflective practice in the Ivorian context were highlighted, such as the vertical nature of the relationship between teacher trainers and teachers, the lack of training in this area, and the lack of confidence and motivation among teachers. To remedy this, the recommendations and proposals are along the lines of training teachers in reflective practice, having teacher trainers present at formal teacher

meetings, motivating teachers by equipping schools, reducing class sizes and revising the prescribed curriculum.

Key words: *reflective practice - competency-based approach - teacher training - self-regulation-professionalism*

Introduction

Dans un monde éducatif marqué par de nouveaux enjeux à l'exemple de l'éducation au développement durable (EDD) et de la diffusion d'approche pédagogique comme l'approche par compétence (APC), se pose la question de la capacité des enseignants à adapter leurs pratiques enseignantes ordinaires aux enjeux éducatifs actuels. En Côte d'Ivoire, l'année 2010 a été marquée par l'adoption de l'approche par compétence dans le système éducatif. De façon progressive (2010-2018), les différents curriculums prescrits vont être écrits sous l'angle de l'APC. Il s'en est suivi sur l'étendue du territoire une brève opération de formation des formateurs et des enseignants de deux à trois jours dans les chefs-lieux de régions. Au sortir de ces formations qui ont mis l'accent sur les différentes étapes dans la mise en œuvre d'une séquence de cours d'APC, les enseignants ont été invités à les mettre en œuvre ; ce qui implique une modification de leurs pratiques par un déploiement de leur réflexivité. Mais les enseignants en classe de géographie mènent-ils des réflexions sur leurs pratiques ordinaires ? Quel est l'état de la pratique réflexive chez la plupart des enseignants du secondaire ? Quels sont les leviers sur lesquels un enseignant s'appuie ou peut s'appuyer pour adapter ou améliorer sa pratique au contexte socio-économique de son établissement et d'entrée de nouvelles démarches éducatives ?

La réponse à ses différentes interrogations découle d'une recherche collaborative entre enseignants et chercheurs en éducation et s'articule successivement autour l'état de la pratique réflexive chez les enseignants de géographie, le fruit de cette pratique réflexive et les conditions pour la mener à bien.

1. Quelle pratique réflexive sous l'angle de l'Approche par compétence et de l'EDD ?

La pratique réflexive comme concept s'est imposée dans la sphère de l'éducation comme un moyen d'évaluation des pratiques enseignantes en vue de les analyser, les adapter, les améliorer par une autorégulation. Avec l'avènement de l'Approche par compétence dans le système éducatif ivoirien, cette réflexion des enseignants sur leur pratique s'avère de plus en plus nécessaire.

1.1 Réfléchir sur sa pratique

La pratique réflexive (M. Altet et al., 2013; S. Gaujal, 2016; P. Perrenoud, 2010; D. A. Schön, 2017; D.-A. Schön, 1994, 1997; Y. Vacher, 2011, 2015; H. Wald, 2015) est la capacité d'un professionnel à réfléchir à sa propre pratique. « *Le praticien réflexif est une personne capable de développer une réflexion systémique, reproductible, évolutive et autonome pour agir et se transformer.* » (Y. Vacher, 2015, p. 8). En ce qui nous concerne, il s'agit de la capacité d'un enseignant à réfléchir sur sa pratique en classe. Cette dernière devient l'objet de sa réflexion. Elle concourt à une recherche d'autonomisation, d'adaptation du praticien à son contexte de travail en s'appuyant sur des connaissances et des documents reçus durant des formations. Wald, (2015, p. 2) dit de la pratique réflexive qu'elle est " *un processus métacognitif comprenant la connexion avec les sentiments qui se produit avant, pendant et après une situation dans le but de développer une plus grande conscience et compréhension de soi, des autres et des situations, pour faire en sorte que les pratiques à venir – comprenant les actions, les savoir-être et les relations-soient nourries par les pratiques précédentes.* ”

La pratique réflexive recouvre une multitude de sens. "La pensée critique" ou "la réflexion critique peuvent y être associée. Elle a été introduite dans les formations dès les années 1990 sous l'impulsion de Schön qui est le précurseur de ce concept.

D.-A. Schön, (1994), Y. Vacher, (2011) divise la pratique réflexive en trois types de réflexion : réflexion dans l'action, sur l'action et pour l'action.

La première répond à la question : Que se passe-t-il ? La réflexion s'opère durant le déroulement de l'activité professionnelle. Il s'appuie sur sa conscience, ses connaissances et sa pensée critique pour tenter de contrôler ou rectifier ses pratiques durant l'action.

La seconde répond à la question : comment et pourquoi cela se passe ainsi ? Elle a lieu après l'action et a pour but de prendre du recul par rapport à ses actions pour les décrire, les comprendre, les expliquer et en tirer des enseignements.

La dernière répond à la question Qu'est-ce qui est à améliorer et comment y parvenir ? Elle permet de planifier, anticiper et préparer les actions à venir en s'appuyant sur sa compétence réelle à agir dans la situation analysée.

Cette pratique réflexive peut être menée de façon individuelle ou collective, et consignée dans un document. Le passage de la pédagogie par objectif (PPO) à l'approche par compétence dans le système éducatif ivoirien est à la base de nombreux bouleversement dans la mise en œuvre des curriculums prescrits et conduit à s'interroger sur la posture dans laquelle les enseignants ivoiriens doivent s'approprier ces changements de courants éducatifs. En effet, les approches pédagogiques dans les systèmes éducatifs ivoiriens se succèdent sans bilans et prise en compte des réalités dans lesquelles évoluent l'acte d'enseigner. De plus, dans un monde marqué des problèmes environnementaux, sociaux et économiques globaux, des paradigmes éducatifs comme l'EDD ont émergé et pris place dans les curriculums prescrits de nombreuses disciplines scolaires dont la géographie.

1.2 L'EDD pour préparer les futures générations dans leurs choix

Portées sur les fonts baptismaux à la conférence de Johannesburg de 2002, l'EDD vise à diffuser dans les systèmes éducatifs les valeurs défendues par le développement durable autour de ses cinq piliers : environnement, économie, société, culture et gouvernance participative (A. Jégou, 2007). Cette EDD est prise en compte de façon formelle dans les curriculums prescrits de géographie, des SVT et de l'éducation à la citoyenneté dans les systèmes éducatifs anglo-saxons et franco-européens. Elle vise à préparer les générations actuelles, décideurs de demain à la prise de décisions responsables en

connaissance des problématiques et des enjeux actuels (A. Barthes et al., 2017; A. Diemer, 2014; M. Fabre, 2021; P. Hertig, 2018; J-M Lange, 2014). Elle se traduit dans les curriculums appris par un savoir-agir, un savoir-être des apprenants sur les problématiques d'EDD. Ces savoirs, savoir-faire et savoir-être sont les clés de voûte de l'approche par compétence (APC).

1.3 L'approche par compétence pour donner un contenu pratique à l'enseignement

Introduite progressivement à partir de 2010 dans le système éducatif ivoirien, l'approche par compétence (APC) est une approche pédagogique dont le berceau se trouve dans les pays anglo-saxons. Combiner transmission de connaissances déclaratives et acquisition d'un savoir-être et d'un savoir-faire de façon concomitante pour préparer les apprenants au monde de l'emploi, tels sont les leitmotivs assignés à cette approche pédagogique. La notion de compétences est essentielle pour l'APC et à la base de l'attrait de ce concept. Que faut-il attendre par compétences ? G. Boutin, (2004, p. 25) parle d'une difficulté à donner une définition satisfaisante à cette notion. « *Tantôt il désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance, tantôt un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation* ». Il ajoute que « *la définition de la notion de compétences (au pluriel) varie donc sensiblement selon les auteurs* ». (G. Boutin, ibidem, p. 26).

Cette approche pédagogique subit une hybridation contextuelle (F. Jankowski & S. Lewandowski, 2017) suivant les systèmes éducatifs dans lesquels elle est implémentée, une réflexion de l'enseignant sur sa pratique est utile pour la mener à bien. Par exemple s'interroger après une séance de cours, si les élèves en sont sortis avec un savoir-faire et un savoir-être. Les thématiques de DD portant sur l'environnement, l'eau, le climat etc. écrites sous le prisme de l'APC, sont susceptibles d'être celles d'éducation au développement durable (EDD). En effet, faire acquérir un savoir-faire et un savoir-être à l'exemple de : gestion rationnelle de l'eau, mener des actions de protection de l'environnement etc. ; c'est faire de l'EDD.

L'étude centrée sur la pratique réflexive à l'aune de l'EDD et de l'APC a débuté par une recherche en thèse de doctorat et s'est poursuivie avec

cet article. L'étude s'est effectuée en s'appuyant sur un groupe constitué d'enseignants et de formateurs dans le cadre d'une recherche collaborative.

2. Une recherche collaborative (N. Asloum & D. Guy, 2017; S. Desgagné et al., 2001; I. Vinatier, 2013) pour exercer des enseignants à la pratique réflexive

La collaboration avec des pairs est le procédé que j'ai initié pour cette étude. Elle « *est réservée à des situations professionnelles dans lesquelles les acteurs ajustent leurs activités en vue d'une action commune efficace.* » (N. Asloum & D. Guy, 2017, p. 76). La recherche collaborative « *suppose la contribution des praticiens enseignants à la démarche d'investigation d'un objet de recherche, démarche le plus souvent encadrée par des chercheurs universitaires.* » (S. Desgagné, 1997, p.372) (S. Desgagné et al. 2001) Le groupe est constitué de quinze membres dont douze enseignants d'histoire-géographie du secondaire, deux formateurs chargés de la formation initiale issus de l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan et un inspecteur pédagogique chargé de la formation continue a permis de faire exercer la pratique réflexive de l'ensemble des acteurs. Pour comprendre l'état de cette pratique réflexive des observations participantes (B. Soulé, 2007) et des entretiens informels (P. Bruneteaux & C. Lanzarini, 1998) et formels de type semi-dirigés ont été adressés aux enseignants.

2.1 Une pratique réflexive sur les curriculums prescrits de géographie du secondaire général sous le prisme de l'EDD

Pour exercer et évaluer la pratique réflexive des enseignants d'histoire-géographie et des formateurs associés, des ateliers sur différentes thématiques ont été menés. Les principales questions au cœur des discussions ont porté sur les contenus d'EDD dans les différents curriculums prescrits et les compétences des élèves au sortir des classes de géographie. Les élèves au sortir des leçons portant sur les contenus sur l'eau, sur l'environnement, le climat acquièrent –ils des compétences (savoir-faire et savoir-être) à l'exemple de comportement Eco citoyens, de gestion rationnelle de l'eau etc.? Y-a-t-il des contenus d'EDD dans les curriculums prescrits de

géographie ? Les différentes réactions ont été enregistrés à l'aide d'un smartphone, retranscrits puis analysés.

Tableau 2: Questions de l'entretien semi-dirigé proposées aux enseignants

	Questions soumises aux enseignants associés à la recherche collaborative	Niveau de la pratique réflexive (D. A. Schön, 2017)	Hypothèses
1	Quels sont les contenus et habiletés d'EDD des curriculums prescrits qui sont mis en œuvre ?	Dans l'action Que se passe-t-il ?	Les contenus et habiletés d'EDD des curriculums prescrits qui sont mis en œuvre sont liés au savoir
2	Les élèves sortent-ils des enseignements avec un savoir-faire et un savoir-être ?	Sur l'action comment et pourquoi cela se passe ainsi ?	Les élèves sortent des enseignements sans un savoir-faire et un savoir-être
3	Comment surmonter les limites ?	Pour l'action Qu'est-ce qui est à améliorer et comment y parvenir ?	Favoriser la pratique réflexive. Expérimenter et adopter des stratégies pédagogiques qui tiennent compte des réalités locales.

Après cette évaluation de la pratique réflexive des enseignants à l'aune des étapes proposées par Schön, celle des formateurs a été évaluée.

Tableau 3: Questions de l'entretien semi-dirigé proposées aux formateurs

	Questions soumises aux enseignants associés à la recherche collaborative	Niveau de la pratique réflexive (D. A. Schön, 2017)	Hypothèses
1	Les formations proposées aux enseignants leurs servent-ils dans leurs pratiques ?	Dans l'action Que se passe-t-il ?	Certains contenus de formations servent et d'autres non.
2	Les enseignants mettent-ils en pratique ce qu'ils apprennent en formation ?	Sur l'action comment et pourquoi cela se passe ainsi ?	Les enseignants restent collés à la lettre des contenus de leur formation
3	Comment surmonter les limites identifiées ?	Pour l'action Qu'est-ce qui est à améliorer et comment y parvenir ?	Insérer de nouveaux modules de formation en s'appuyant sur les difficultés des enseignants dans leurs pratiques.

2.2 Une observation participante sur les activités de conseil d'enseignant (CE) et d'unité pédagogique (UP)

A côté de l'exercice de la pratique réflexive des membres associés de la recherche collaborative des entretiens semi-dirigés auprès de quarante-huit enseignants ont été menés. Une observation participante (Soulé, 2007) menée dans le cadre de rencontres formelles d'enseignants (C.E : conseil d'enseignement, et UP : unité pédagogique). Quatre (4) U.P et treize CE a constitué le champ de cette observation participante menée à couvert. Je me suis incrusté dans les activités de ces groupes formelles pour observer les activités menées par les enseignants.

Tableau 4: Questions et observations des enseignants lors de l'observation participante

	Questions	Observations
1	Les enseignants se sentent-ils autonomes dans la mise en œuvre des habiletés et contenus tirés des curriculums prescrits ?	De nombreux enseignants utilisent des données (contenus et supports) provenant d'autres enseignants (vulgate)
2	Les activités menées entre enseignants dans les groupes formels (CE et UP) aboutissent-ils à la construction d'un savoir	Les travaux menés dans les groupes formels d'enseignants n'aboutissent pas à la construction d'un savoir (désordre, anarchie caractérisent les travaux)
3	L'absence de formateurs durant les rencontres formelles d'enseignants favorise-t-elle une pratique réflexive des enseignants ?	Les enseignants sont liés aux injonctions des formateurs. (un ordre hiérarchique dominant)

3. Une pratique réflexive peu développée chez les enseignants de géographie

A la lumière des analyses des différentes données recueillies, la majorité des enseignants et formateurs en histoire-géographie exercent très peu leurs pratiques réflexives mais quels sont les facteurs de cette absence de pratique réflexive et quelles sont les solutions pour la favoriser.

3.1 Des pratiques enseignantes et de formation ne favorisant pas une acquisition de compétences chez les élèves

La recherche collaborative a permis d'identifier les principaux traits des pratiques enseignantes en cours sur les contenus susceptible d'être ceux d'EDD. Ces principaux traits sont :

- Un usage de documents textuels et iconographiques inadaptés à la mise en œuvre de contenus d'EDD. En effet, ces documents en plus

d'être d'une qualité médiocre (difficilement lisibles et visibles), ne portent pas sur les réalités vécues par les élèves. Les supports préconisés en formation sont les supports textuels et iconographiques.

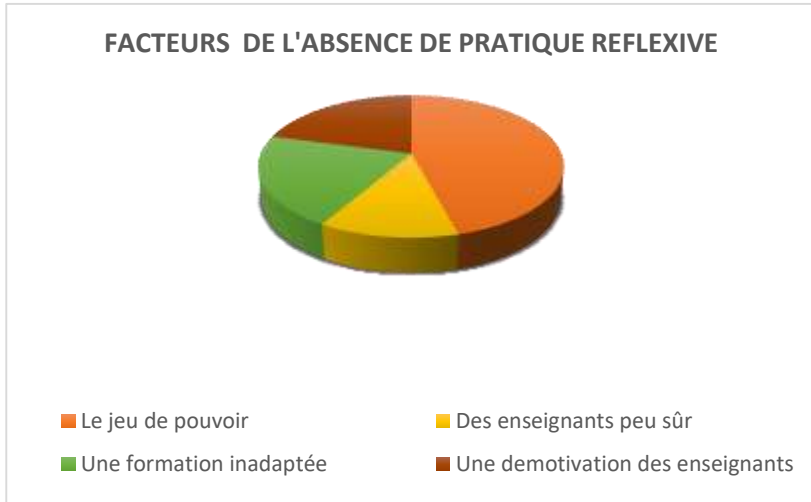
- La plupart des enseignants utilise le cours dicté ou magistralo-dialogué pour dispenser les différents contenus. Ils expliquent ce choix par une volonté d'achever les progressions qui sont longues pour certains niveaux (6^e, 2nde, 1^{ère}, terminale).

- Les leçons à contenus d'EDD ne sont pas abordées. Ces leçons sont en fin de progression et les enseignants réalisent en moyenne cinq (5) leçons par année-scolaire.

- Les enseignants sont collés aux recettes qu'ils ont récoltées en formation. En effet, dans les différentes formations continues et initiales, seuls les documents textuels et iconographiques sont valorisés. Les formés collectent les textes auprès des pairs en formation et les utilisent dans les différents établissements. C'est une certaine vulgate qui prend place sans contextualisation des documents utilisés.

L'analyse des entretiens dirigés a fait émerger différents facteurs de l'absence de pratique réflexive dont les plus récurrents sont : la relation trop forte à la hiérarchie à travers le jeu de pouvoir, des enseignants peu confiants, une formation ne favorisant pas la pratique réflexive, une démotivation des enseignants.

Figure 3: Les facteurs de l'absence d'une pratique réflexive chez les enseignants



- Une relation verticale marquée par une forte subordination à la hiérarchie

46% des enseignants interrogés et les travaux de la recherche collaborative ont mis en relief le jeu de pouvoir caractérisé par un manque d'initiative des enseignants en présence des formateurs. Ces derniers laissent toujours les formateurs ordonner "ce qu'il faut faire". La recherche collaborative qui « est une pratique réflexive en co-construction » (Vacher, 2015, p. 7) se mue la plupart du temps en une formation adressée aux enseignants. Les enseignants montrent une posture attentiste, de réception parce qu'ils sont en face de leurs formateurs. Les enseignants considèrent que c'est aux formateurs de les informer. L'enseignante KE dit à cet effet qu'« il est difficile pour nous de faire des propositions face à nos formateurs parce qu'ils ont toujours le dernier mot et ne portent pas de gang quand il s'agit de rejeter nos avis ». De cet avis, apparaît l'idée d'une verticalité trop forte de la relation entre les formateurs de formateurs et des enseignants. Le caractère hiérarchique prend le pas sur le réticulaire. Si la présence de formateurs dans cette recherche collaborative a le mérite de favoriser un environnement propice au travail (ordre,

assiduité, calme etc.), elle est aussi à la base d'une certaine paralysie des enseignants. Cet aspect surplombant de la présence de supérieurs hiérarchique est relevé par l'enseignant BA pour qui « *les formateurs n'aiment pas que les enseignants prennent des initiatives, ils ne souhaitent voir mis en pratique que ce qu'ils ont proposé en formation* ».

- Une formation inadaptée

21% des enseignants interrogés pointent du doigt l'absence de formation comme facteur de l'absence d'une pratique réflexive chez les enseignants. En effet, la pratique réflexive, n'est pas inscrite dans les curriculums de formation et même suggérée comme possibilité. Aussi l'enseignante B.K souligne-t-elle que « *nous ne savons pas si nous pouvons adapter ce que nous recevons de nos formations, que ce soit en stage ou en activité, les formateurs nous demandent d'appliquer à la lettre ce que nous recevons en formation.* »

- Une démotivation des enseignants

La question de la faible motivation de certains enseignants est suggérée par 21% des enseignants interrogés. Cette démotivation est due aux conditions de travail des enseignants. L'école au secondaire ivoirien se caractérise par des effectifs pléthoriques de classes, de longues progressions qui ont du mal à être achevées, une insuffisance de certains équipements etc. L'enseignant Y.S. dit à ce propos « *les conditions de travail, les effectifs pléthoriques des classes limitent la mise en œuvre de ce que nous apprenons en formation* ». Certains enseignants sont peu inspirés dans la pratique du métier d'enseignant et on pourrait même penser qu'ils n'ont pas embrassé ce métier par amour mais faute de mieux. C'est ce que traduit l'enseignante O.V par ces propos : « *certaines enseignants sont présents dans les salles de classes pour faire acte de présence. Je ne les vois pas mener une réflexion sur leur pratique pour l'améliorer.* » De nombreux enseignants manquent à l'appel lors des activités des C.E et des U.P lorsqu'ils ne sont pas initiés par les formateurs (inspecteurs pédagogiques, encadreur de l'ENS). Pour ces enseignants absents, les C.E et les U.P. ne proposent pas de résultats concrets. B.A affirme ceci : « *je boude les réunions et les activités des C.E. et des U.P car c'est souvent une perte de temps* »

- Des enseignants peu sûrs

Etre peu sûr de soi, de ses capacités, de sa formation amène de nombreux enseignants à s'appuyer sur les contenus élaborés par d'autres enseignants. Ces derniers enseignants sont peu enclins à la pratique réflexive. Z.Z dit : « *L'enseignant qui ne peut pas ou ne veut pas produire son propre cours ne peut pas prétendre réfléchir sur sa pratique* ». Pour mener une réflexion sur sa pratique, l'enseignant doit être le concepteur de sa pratique. Il doit pouvoir être autonome dans ces choix et l'orientation de son cours en s'appuyant sur le canevas issu des formations.

3.2 Apports de la pratique réflexive

La pratique réflexive menée au cours des travaux de la recherche collaborative a d'une part un apport didactique, et d'autre part a permis de dégager les contenus potentiellement d'éducation au développement durable (EDD). Une analyse du curriculum prescrit a permis de dégager les principales caractéristiques des curriculums de géographie du secondaire ivoirien. Les différents supports iconographiques et textuels utilisés en cours de géographie ont été analysés pour en ressortir la pertinence pour les contenus d'EDD ; de même pour les pratiques enseignantes. La présence de l'EDD dans les curriculums de géographie en dépit de leur absence formelle dans les textes officiels est liée à l'APC. En effet à travers l'énoncé des habiletés et contenus des curriculums écrits sous l'angle de l'APC de certaines thématiques comme l'eau, l'environnement, à l'exemple de : organiser des actions de préservation de l'environnement (leçon 1/thème 2, classe de 6^e) ; proposer des actions de gestion rationnelle de l'eau (leçon 3/ thème 1, classe de 5^e) ; mener des actions de préservation de l'environnement (leçon 3, compétence 2, thème 1/ classe de 2nde), l'enseignant se retrouve à faire de l'EDD. L'APC vise à faire acquérir des compétences aux élèves et lorsque ces compétences portent sur les domaines du développement durable (environnement-économie-société- bonne gouvernance- culture), on aboutit à faire de l'EDD.

Pour certaines leçons dont les habiletés et contenus du curriculum prescrit ne font pas allusion à l'EDD, la recherche collaborative a proposé aux enseignants un recours au curriculum caché ou absent (A.

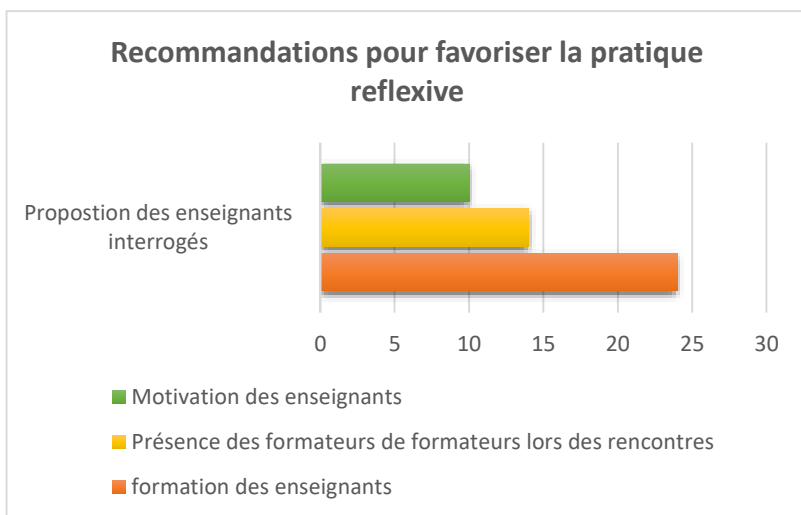
Barthes, 2013; M. Demeuse & C. Strauven, 2013; P. Perrenoud, 1993). Il s'agit des leçons sur le climat, le relief en 6^e. Pour une mise en œuvre efficiente des contenus d'EDD, des travaux d'hybridation de l'organisation pédagogique de la classe (Connac, 2019, 2022), de stratégies pédagogiques comme le jeu de rôle (Chamberland & Provost, 1996), les sorties de terrain (Briand, 2014; Leininger-Frézal et al., 2020), le débat en classe ont été menées à travers des expérimentations. Cette hybridation contextuelle (Jankowski & Lewandowski, 2017) tient compte du contexte économique des établissements secondaires.

La pratique réflexive menée dans la recherche collaborative permet aux acteurs associés d'améliorer leur compréhension des différents niveaux curriculaires ainsi que du concept d'EDD. Elle favorise une construction collective de procédés didactiques adaptés au contexte en s'appuyant sur les formations reçues dans les structures formelles de formation.

3.3 Une nécessité de former les enseignants à la pratique réflexive et à impliquer davantage les formateurs de formateurs

Les enseignants interrogés ont proposé des pistes pour favoriser la pratique réflexive chez les enseignants. Au nombre de ces voies figure la formation des enseignants à la pratique réflexive, la nécessité d'avoir des formateurs au sein des structures formelles Conseil d'Enseignement et d'Unité Pédagogique, la motivation des enseignants.

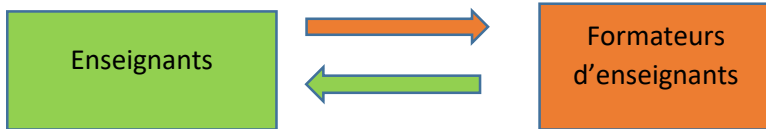
Figure 4: Recommandations et proposition pour développer la pratique réflexive chez les enseignants



- Formation des enseignants à la pratique réflexive : 50% des enseignants interrogés suggère comme recommandations la formation des enseignants à la pratique réflexive. Pour ces enseignants, si une formation est adressée sur la question, elle sera mise en œuvre par les enseignants ; le cas échéant, il est difficile pour un ces derniers de mener une réflexion introspective sur leurs pratiques sans avoir une idée de ce qui en sera fait. L'enseignant Z.K à ce sujet dit : « une formation des enseignants sur la pratique réflexive, ouvre la voie sur sa mise en œuvre par les enseignants. De plus, il faut que les données de cette pratique soient valorisées pour que l'amélioration profite à tous. ». En effet, la pratique réflexive n'est pas juste une réflexion sur sa pratique mais un processus de réflexion basée sur des démarches. « La pratique réflexive comme outil d'analyse des pratiques mais d'abord un moyen de construction de la pratique réflexive. » (Y. Vacher, 2015, p. 8). Une fois formés, les enseignants réfléchissent sur leurs pratiques et sur les différents niveaux curriculaires (M. Demeuse & C. Strauven, 2013; P. Jonnaert, 2011). Les formateurs se saisissent de ces données pour dynamiser la

formation. Une sorte de va et vient entre les enseignants et les formateurs d'enseignants pour nourrir la pratique réflexive.

Figure 5: Va et vient entre les enseignants et les formateurs d'enseignants pour améliorer les pratiques



→ Une remontée des données de la pratique réflexive des enseignants vers les formateurs

→ Se saisir des données des enseignants pour améliorer la formation

- Présence de formateurs dans les rencontres formelles d'enseignants

30% des interrogés propose une présence de formateurs issus de la formation initiale (ENS) ou continue (DPFC) dans les rencontres de conseil d'enseignement (CE) et d'unité pédagogique (UP). Une telle suggestion est contraire à la pratique réflexive qui se veut une liberté d'action des praticiens pour améliorer leurs pratiques. Si une telle présence est facteur d'ordre, de concentration et produit nécessairement des résultats, la souhaiter montre l'incapacité des enseignants à travailler de façon autonome et cela traduit leur manque de confiance en soi. Les organisations formelles que sont les Conseils d'Enseignement et les Unités Pédagogiques sont de véritables leviers pour l'amélioration et l'adaptation de certaines stratégies pédagogiques dans leur contexte mais pour y parvenir les enseignants doivent en prendre conscience.

- Motivation des enseignants

Dans un environnement marqué par une démotivation des enseignants, des actions pour les remotiver sont nécessaires. Comment amener les enseignants à s'impliquer davantage dans la mise en œuvre des leçons ainsi qu'à participer aux rencontres formelles ? Des différentes

propositions faites en vue de susciter la motivation des enseignants figurent l'équipement des établissements, la réduction des effectifs de classe, la réduction des progressions de certaines classes.

Conclusion

La pratique réflexive pour un enseignant est un moyen d'amélioration de sa pratique. Elle interroge sa formation ainsi que les différents niveaux curriculaires. Elle peut se faire de façon individuelle ou collective. Dans le secondaire général ivoirien, sa mise en œuvre à l'aune de l'approche par compétence et de l'éducation au développement durable est nécessaire pour atteindre les enjeux de ces concepts. Si certains enseignants sans formation mènent une pratique réflexive pour améliorer leurs pratiques, ce n'est pas le cas de la majorité. Il urge pour ces derniers d' « *agir et comprendre dans l'immédiat pour prendre conscience de son action, la comprendre et se transformer dans le futur.* » (Y. Vacher, 2015, p. 8)

Bibliographie

Altet Marguerite, Desjardins Julie, Étienne Richard, Paquay Léopold, & Perrenoud Philippe. (2013). *Former des enseignants réflexifs*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/former-des-enseignants-reflexifs--9782804181826.htm>

Asloum Nina, & Guy Daniel. (2017). La recherche collaborative en éducation et formation Instrument ou enjeu éthique de la recherche? *Phronesis*, 6(1), 74-87.

Barthes Angela. (2013). *Le curriculum caché du développement durable*. 14.

Barthes Angela Lange Jean-Marc, Tutiaux Nicole Alpe, Yves, Carole, A., François Audigier, Authier, D., Awais, N., Bader, B., Barroca-Paccard, M., Barroca, B., Bart, D., Berger, D., Bernard, S., Blangy, S., Champy Remoussenard, P., Charbonnier, V., Charlot, B., Condette, S., & Abdelkarim, Z. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*.

Boutin Gérard. (2004). L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>

Briand Méderic (2014). *La géographie scolaire au prisme des sorties : Pour une approche sensible à l'école élémentaire* [These de doctorat, Caen]. <http://www.theses.fr/2014CAEN1027>

Bruneteaux Patrick., & Lanzarini Corinne (1998). Les entretiens informels. *Sociétés Contemporaines*, 30(1), 157-180. <https://doi.org/10.3406/socco.1998.1853>

Chamberland Gilles, & Provost Guy (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/32832>

Connac Sylvain. (2019). *Sylvain Connac : Du travail en groupe pour faire naître le désir d'apprendre*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/10/26102019Article637076787497902914.aspx>

Connac Sylvain (2022). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école* (8e édition). <https://www.esf-scienceshumaines.fr/education/16-apprendre-avec-les-pedagogies-cooperatives.html>

Demeuse Marc, & Strauven Christine (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.stven.2013.01>

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>

Diemer Arnaud (2014). Chapitre 4. L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique. In *Education au développement durable* (p. 99-118). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/education-au-developpement-durable--9782804188535-page-99.htm>

Fabre Michel (2021). Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 210, Article 210. <https://doi.org/10.4000/rfp.10118>

Gaujál Sophie (2016). Une géographie à l'école par la pratique artistique. *Carnets de géographes*, 9, Article 9. <https://journals.openedition.org/cdg/623?lang=en>

Hertig Philippe (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 82(3), 99-114. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0099>

Jankowski Frédérique & Lewandowski Sophie (2017). Apprendre, se positionner, créer : L'hybridation des savoirs au Sud. *Autrepart*, 82(2), 3-16.

Jégou Anne (2007). Les origines du développement durable. *L'Information géographique*, 71(3), 19-28.

Jonnaert Philippe (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, Article 56. <https://doi.org/10.4000/ries.1073>

Lange Jean.-Marc (2014). *L'Éducation au développement durable : Intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux*. https://www.researchgate.net/publication/276332266_Education_au_developpement_durable_interets_et_limites_d'un_usage_scolaire_de_s_investigations_multireferentielles_d'enjeux

Leininger-Frézal, Caroline, Gaujal Sophie, Heitz Cathérine., & Colin Pierre (2020). Vers une géographie expérientielle à l'école : L'exemple de l'espace proche. *Recherches en éducation*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.4000/ree.579>

Perrenoud Philippe. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye, *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (ESF, p. 61-76).

Perrenoud Philippe. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique* (5e édition). ESF Editeur.

Schön Donald Alan. (2017). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>

Schön Donald.Alan (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* - (Logiques (Editions)). <https://www.decitre.fr/livres/le-praticien-reflexif-9782893812267.html>

Schön Donald.Alan. (1997). *Formation des maîtres*. Logiques.

Soulé Bastien. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27, 127-140.

Vacher Yann. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et formation*, 66, Article 66.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1133>

Vacher Yann. (2015). *Construire une pratique réflexive*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vachr.2015.01>

Vinatie Isabelle. (2013). Recherches collaboratives. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 249-252). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0249>

Wald, H. (2015). Refining a definition of reflection for the being as well as doing the work of a physician. *Medical teacher*, 37, 1-4.
<https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1029897>