



SABINE VANHULLE
Professeur ordinaire
Université de Genève
sabine.vanhulle@unige.ch

LA RÉFLEXIVITÉ, UNE AFFAIRE DE CŒUR...

Anne enseigne à des élèves de 9-10 ans. Elle vient d'amorcer la séquence de lecture littéraire hebdomadaire. Les élèves ont sorti l'album *Histoire de Max*. Elle demande : « Qui nous résume l'histoire là où étions arrivés? » Alors que d'habitude presque tous les doigts se lèvent instantanément, seules Nina et Lou se manifestent. Sarah a l'air de bouder, Désiré baye aux corneilles, Mireille regarde sans cesse dans la direction de Jules qui évite son regard, Sébastien a oublié son ouvrage. Le temps s'étire, l'atmosphère s'appesantit. Anne donne la parole à Lou; celle-ci résume et Nina complète. Anne tente de susciter la participation, la sauce prend difficilement. Les sens en éveil, présente à la classe, elle a l'esprit occupé par cette sorte de *suspension réflexive* : que se passe-t-il? Quels indices peuvent la renseigner, ici, maintenant, qui lui permettront d'ajuster le tir pour les engager tous dans l'activité, poursuivre l'objectif de la séquence, maintenir leur attention, faire émerger la discussion sur le personnage de Max et la suite de ses aventures?

Avant d'analyser ce qui se passe exactement, l'attention d'Anne s'est peu à peu aiguisée au fil de menus faits qui trahissent un ennui latent, une résistance passive généralisée. D'une attention diffuse à ces divers petits phénomènes empiriques, elle a orienté volontairement sa conscience vers un processus réflexif. C'est souvent ainsi que cela commence, la réflexivité : par un *réfléchissement*. Cela part du corps, de la perception, du ressenti. C'est comme « un



« coup de projecteur » rendant la réalité accessible à la conscience ». Et « cette interprétation, cette mise en lien de l'expérience proprio-perceptive peut très bien échapper au contrôle attentionnel ». Mais elle conduit vers une abstraction empirique « qui tire ses informations des objets comme tels ou des actions du sujet en leur caractère matériel, donc de façon générale des observables. » (Piaget, 1974, p. 28) (Buisse, 2011, p. 45-46)

Anne sait que ses élèves sont généralement attentifs, et que ces séances de lecture suscitent d'habitude leur participation, que souvent cela déborde d'idées, que les demandes d'intervenir se bousculent. C'est parce qu'elle dis-

pose de ces *cadres assimilateurs* qu'Anne peut identifier qu'il y a une perturbation dans l'environnement de la classe. Ces cadres lui permettent de passer du seul réfléchissement (« il se passe quelque chose... ») et de *l'abstraction empirique* (« cela se manifeste à travers tel et tel fait »), vers une *abstraction réfléchissante* (« ce n'est pas comme d'habitude »). Deux mouvements interviennent ainsi dans le processus réflexif : le réfléchissement et la réflexion (Piaget, 1974).

La *réflexion* désigne dès lors « un acte mental de reconstruction et de réorganisation » (Buisse, 2011, p. 46). Anne s'appuie sur l'intervention de Lou et de Nina pour lancer la discussion collective :

Qu'en pensez-vous, vous êtes d'accord avec ce résumé de Lou et de Nina? Elle opère ainsi des *régulations* de son action, tentant de faire face à cette passivité inédite dans la classe. Mais la réflexion n'est pas seulement un ajustement des actions; elle se dédouble dans l'analyse : Anne s'efforce, *online*, de saisir les motifs de cette passivité. Le praticien réflexif agit et pense en même temps, le corps et l'esprit sont sans cesse solidaires dans l'activité de travail. Même la réflexion ultérieure, loin d'être un exercice purement mental, aura besoin de recontacter le vécu de l'activité passée pour la réinterpréter et pour en

Parce qu'enseigner est un métier de valeurs, la réflexivité est une affaire de désir.

anticiper la suite. Progressivement, à force d'analyser les expériences, ce type de situation entrera dans une famille de situations analogues, permettant une interprétation et une action plus routinisées, dans un processus analytique de décontextualisation nécessaire aux savoirs professionnels de l'enseignant.

Pendant l'activité, Anne effectue des inférences pour comprendre la situation et ce qui s'y noue. Son interprétation porte d'abord sur des aspects de climat dans la classe; elle se situe dans un axe de préoccupation omniprésent pour les enseignants : celui de la gestion de

la classe. Un conflit, une dispute, pendant la récréation, avant la séquence de lecture, qui expliqueraient cette atmosphère pesante? Une fatigue qui s'est installée en cette fin de semestre? Mais une autre piste s'insinue dans son esprit : et si c'était la tâche de « résumer » qui leur semblerait répétitive, fastidieuse? C'est un autre axe alors qui est convoqué, plus didactique, plus centré sur l'objet même de la séquence. Pour la prochaine séance, elle reverra sa planification; elle lancera par exemple un débat en leur demandant : « Dans quel état d'esprit seriez-vous à la place de Max? Que feriez-vous à sa place? »

Elle insisterait davantage sur les prédictions que le texte laisse effectuer quant à la suite, etc. En d'autres termes : Anne mobilise des concepts qui peuvent l'aider à réorganiser son activité de lecture, et ce faisant, elle se réapproprie une dimension didactique, inséparable de la gestion de la classe : les motiver à entrer dans le livre par des défis de compréhension, de lecture active de ce que le texte suggère au-delà des informations explicites qu'il fournit.

C'est dans les interactions avec les élèves et dans les attitudes de ceux-ci que la réflexivité de l'enseignante puise ses instruments pour un rééquilibrage permanent entre les routines et le cadre installés et la réactivation d'une recherche

collective de *sens*. Car la finalité, pour Anne, c'est qu'ils apprennent et se développent en apprenant. Si Sarah s'ennuie, si Désiré boude, si Sébastien oublie son livre, ce sont des signes qui affectent Anne dans ses *valeurs* professionnelles.

Enseigner, c'est opérer des *valuations*, soit des jugements de valeur et de validité en matière d'adéquation entre les fins et les moyens. Pour Anne, ce qui lui tient à cœur, c'est leur réussite scolaire, mais aussi leur développement par la médiation de l'école – entre autres la médiation du contact avec les œuvres dans l'activité de lecture. Le souci d'Anne est de se faire passeur de cette culture. Un tel souci signifie « que le moi et le monde sont engagés l'un avec l'autre dans une situation en développement » (Dewey, 2011, p. 38).

Parce qu'enseigner est un métier de valeurs, la réflexivité est une affaire de désir. C'est l'ancrage du corps dans les situations de classe, c'est l'orientation du cœur vers des fins et des moyens « suffisamment bons » pour les élèves. Sans l'usage du corps et du cœur, la pensée réflexive n'aurait pas grand-chose à voir avec une éthique de la pratique; la dynamique des valeurs orientées vers le sens et le développement se diluerait dans une vision purement technocratique de l'école.

Références

- Buysse, A. (2011). *Médiation des formes socio-culturelles sur les régulations et le développement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs* (traduit de l'anglais et présenté par A. Bidet, L. Quéré et G. Truc). Paris : Les Empêcheurs de penser en rond/La découverte (1^{re} éd. 1918, 1925, 1939, 1944 selon les textes). Disponible à l'adresse URL <<http://widget.yodawork.com/book/viewer2.aspx?largeur=940&hauteur=684&ean13=9782359250442&bookshop=ladeouverte&page=1&wid=c41e29e4c5fe4cb994f57724324ea8a>>
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.

