

EFFETS D'UNE PRATIQUE D'ANALYSE REFLEXIVE RÉALISÉE EN MASTER DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION.

Alain Colsoul, Françoise Robin

*Université Libre de Bruxelles
Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation, CP 186
Unité de recherche des Sciences de l'Éducation (SSE)
50, Avenue Franklin Roosevelt
BE-1050 Bruxelles*

Mots-clés : Analyse réflexive, situations professionnelles, pratiques professionnelles.

Résumé : Dans cette communication, nous nous proposons d'exposer la réalisation d'un dispositif de pratique réflexive développé chez des étudiants en formation de master en sciences de l'éducation dans le cadre du cursus, d'explicitier la méthodologie déployée et surtout de relater l'impact de cette pratique sur la réflexion des étudiants, futurs formateurs d'enseignants, à partir d'indices de transformation de leur pensée.

1. Introduction

Choix de la thématique.

Le public des étudiants en master de sciences de l'éducation est essentiellement constitué d'enseignants du primaire et du secondaire et dans une moindre proportion d'étudiants issus d'autres horizons professionnels, mais développant pour la plupart des activités éducatives ou de formation. Il nous a semblé pertinent, dès lors, de leur proposer un module de réflexion sur la pratique professionnelle en vue d'accroître leur potentiel de formateur actuel et aussi pour certains, de futurs formateurs d'enseignants. Il était alors présumé, en organisant le module de pratique réflexive, que les participants grâce à cette activité développent de nouvelles compréhensions de leurs situations professionnelles en étant amenés à reconstruire des expériences et envisager des nouvelles façons d'appréhender l'action. Selon St Arnaud (1992), une bonne partie de l'apprentissage professionnel se fait sur le terrain par l'action même du professionnel et les solutions dans l'action apparaissent souvent dans une gestuelle avant qu'elles ne soient explicitées et nommées. Cependant, nous avons pris en compte dans l'organisation du module que c'est le fait de partager son expérience, de l'analyser, de planifier à nouveau son action, et non seulement le fait d'agir, qui semble source de perfectionnement. A l'instar de Martineau (2002), nous avons posé l'hypothèse que faire de l'analyse réflexive serait une voie idéale pour développer la conscience de l'individu ou plus pratiquement pour l'initier à la conscience des déterminants qui régissent sa conduite. Par ailleurs, pour reprendre Perrenoud (2001), faire de la réflexion une routine impliquerait la maîtrise de moyens intellectuels divers comme l'habitude de douter, de s'étonner, de poser des questions, de lire, de mettre quelques réflexions par écrit, de débattre. Pour comprendre

l'évolution de la prise de conscience chez les participants des processus sous-jacents à leur réflexion, il nous fallait dès lors débusquer dans les productions écrites et les communications effectuées par les participants à ce module de pratique réflexive des indices de transformation de leur pensée. Notre travail de chercheur a consisté, pour ce faire, à réaliser une analyse de type qualitative et à relever dans les communications écrites et orales des participants ces indices en question.

2. Méthodologie.

Organisation du module de pratique réflexive.

Deux perspectives complémentaires ont constitué la trame de ce module. D'une part, nous avons privilégié le développement de la réflexion du participant autour d'une pratique professionnelle et l'avons invité à effectuer une remémoration et une analyse de cette situation. D'autre part, nous l'avons amené à prendre en compte que cette analyse peut-être enrichie grâce à la confrontation de son point de vue à celui d'un groupe. Le bénéfice escompté de cette double activité pourrait alors se traduire, par la suite, par une compréhension plus fine des situations professionnelles, par une réflexion sur sa propre action plus pertinente et par la prise en compte de l'intérêt d'un travail collaboratif.

Pour mener ce projet à bien, le séminaire a été organisé sur plusieurs séances pendant lesquelles les participants au module (au nombre de cinq la première année et au nombre de sept la deuxième année¹) ont réalisé plusieurs tâches successives : élaborer un modèle d'analyse d'une situation professionnelle ; identifier une situation contraignante vécue dans la pratique quotidienne enseignante et la retranscrire en respectant la structure du modèle élaboré ; présenter la situation au groupe en vue de confronter leurs perceptions avec celles des autres ; identifier une deuxième puis une troisième situation et les retranscrire également dans un carnet de bord ; réaliser une analyse du parcours effectué et l'explicitier depuis la première situation jusqu'à la troisième situation.

Organisation du recueil d'indices de transformation de la pensée des participants.

En vue de relever ces indices, nous avons réalisé une double exploration des corpus contenus dans les carnets de bord des participants : l'une pour comparer l'évolution de l'élaboration de la retranscription des situations professionnelles et l'autre afin de cerner, leur perception de l'évolution de leur capacité réflexive.

3. Recueil d'indices de transformation de la pensée des participants au séminaire de la pratique réflexive.

La lecture des carnets de bord des participants au séminaire permet de structurer les indices de transformation de la pensée de l'ensemble de ceux-ci autour de quatre pôles principaux : l'évolution dans la façon d'exprimer les situations ; la formulation des conceptions sous-

¹ Cette communication ne porte que sur les résultats de la première année.

jaçentes et des modèles implicites qui président à l'action ; le positionnement des participants par rapport à leurs interventions dans la situation ; l'apport du groupe sur le travail réflexif de chacun.

Lorsque nous faisons référence à un participant en particulier, nous le désignons par une initiale.

3.1 Evolution dans la façon d'exprimer les situations et prise de conscience de cette évolution.

Pour les participants, le fait d'avoir décidé au préalable d'une structure destinée à rapporter les faits a aidé à la structuration de la narration de la situation. On retrouve systématiquement des informations sur le cadrage de la description (objectifs de la narration, acteurs en présence, objet de l'intervention, objet précis de la réflexion et justification du choix de cette situation), des informations qui situent précisément la situation (détails sur l'endroit, données spatio-temporelles), les comportements divers, une remémoration de « la réflexion dans l'action », les stratégies déployées, les conséquences engendrées, des réflexions qui expriment la compréhension de l'émergence du problème et des réflexions a posteriori qui témoignent de la prise de conscience de la pratique réflexive.

Plusieurs participants mentionnent que cette conscience s'est réveillée au fil des séminaires et les a poussés à être beaucoup plus précis (P) et à mieux structurer leurs idées (D) Alors que de prime abord, il peut paraître aisé de relater un fait, c'est bien à partir de ce que les autres perçoivent d'une « réalité » racontée que l'on se rend compte que cela ne tombe pas sous le sens comme on pourrait l'imaginer facilement (S). Ainsi, la mise en réflexion de sa pratique oblige à réfléchir avant de s'exprimer et décliner des informations (B), à clarifier en reformulant de façon à améliorer sensiblement la vision de chacun (J). Si clarifier les explications est aussi perçu finalement comme un moyen de mieux appréhender les situations, cela requiert néanmoins une évolution dans la disposition mentale et la volonté de dépasser les émotions pour exprimer les faits. Pour ce faire, comme le souligne encore P, il faut arrêter de chercher à justifier chacune des actions lors des descriptions.

3.2 La formulation des conceptions sous-jacentes et des modèles implicites qui président à l'action et la prise de conscience de cette formulation.

Dans l'ensemble du corpus qui traite de la description et de l'analyse des situations rencontrées, on peut distinguer la première et la dernière description à partir des propositions d'actions à mobiliser en fonction du problème évoqué. Cette distinction s'opère par le fait que les participants relatent davantage d'actions dans la dernière situation en établissant des liens avec un savoir issu d'un vécu professionnel ainsi qu'avec les idées issues de modèles théoriques. Dans cette perspective, l'attention des participants se porte sur la recherche de la compréhension de l'action accomplie en vue de saisir l'émergence de déterminants qui la régissent. Cela se remarque dans le souci exprimé de saisir les finalités poursuivies dans l'action.

La poursuite de la réflexion pendant les séminaires de pratique réflexive semble avoir aidé les participants à évoluer en les obligeant à faire appel à leurs représentations et leurs valeurs

pour favoriser leur prise de conscience. P. explique que la prise de notes lors des discussions et leurs nombreuses relectures l'ont aidée a posteriori à clarifier ses idées concernant ses propres représentations et valeurs. La pratique réflexive réalisée dans le cadre de ces séminaires permet de faire apparaître des conceptions et des valeurs sous-jacentes aux actions. Par exemple pour P, elle a permis la prise de conscience de valeurs liées au bien-être et au respect des enfants.

Sur le plan des modèles implicites à l'action, la rencontre des idées conduit à formuler des liens nouveaux entre les notions acquises et la pratique personnelle antérieure. J. nous explique en ce sens que l'expérience échangée est aussi l'occasion de revisiter ses conceptions de la pratique. Sur ce point encore, V. souligne que la pratique de la « réflexivité », c'est l'occasion d'une prise de recul, de poser un questionnement sur les dispositifs et les interventions, de s'appuyer sur des bases et sur des références plus fines, plus précises. Dépassant la perspective de l'action personnelle, pour S., ce fût aussi l'occasion de mettre en évidence quelques « failles » liées au modèle qui régule la discipline au sein de son établissement scolaire. Pour D. par contre, réaliser une pratique réflexive, c'est aussi se rendre compte de l'importance de se référer à des modèles et de clarifier des notions, des besoins qui ne se manifestent pas avant cela.

A propos du questionnement des finalités poursuivies dans les actions personnelles grâce à la pratique réflexive, B. pense que la construction d'un modèle d'analyse est en soi un outil pour d'une part analyser sa pratique et d'autre part permettre une prise de conscience de son positionnement au sein d'une équipe éducative et comprendre le système de contraintes et contingences dans lequel il faut évoluer en tant qu'enseignant. Si la formule peut paraître déstabilisante, elle révèle aussi son intérêt et constitue, selon B. une source de perfectionnement. Elle oblige à réfléchir à son intervention, à la « murir » (D).

3.3 Positionnement des participants par rapport à leurs interventions dans la situation : prise de recul et prise de responsabilité dans l'action. Développement d'une prise de conscience sur ce positionnement.

Chez certains participants, on constate dans les descriptions des situations, une mise à distance progressivement plus importante dans la dernière situation présentée. Un questionnement est réalisé et repose non plus seulement sur la pertinence des actions engagées mais aussi sur les valeurs que recouvrent ces actions. Il est aussi question de reporter son action et d'une prise de distance nécessaire lorsque les situations développent un caractère de nouveauté (D).

A travers les éléments qui incitent à conclure à cette prise de conscience, il est question d'effectuer une plus grande distanciation entre soi et l'action et d'y réfléchir plus profondément, de la nécessité de s'arrêter pour analyser les idées, les pensées (D). La prise de recul développe aussi un sentiment de responsabilité. P. relate ce sentiment nouveau de réflexion-distanciation qui mène, comme elle le dit, à une plus grande responsabilisation (voire même un sentiment d'urgence), au passage de plaintes à des initiatives et des remises en question et à une plus grande implication dans ce qui se passe dans son établissement scolaire.

La prise de conscience de l'objet de la pratique réflexive permet aussi de saisir que ce type d'outil de réflexion n'est pas d'abord « solutionneur ». Même si cette réalité fût difficile à admettre et a engendré un sentiment de frustration au départ chez certains participants, l'intégration progressive de l'intérêt de la réflexion à porter sur l'observation des comportements et de la situation en vue de mieux comprendre les problèmes et prendre du recul sur les événements a cependant suivi son cheminement dans les esprits des participants. S. écrit dans son carnet de bord qu'effectivement lors des premières rencontres du groupe, il lui était difficile d'admettre que, dans la situation exposée, il s'agissait de porter une réflexion sur la gestion de sa discipline plutôt que d'envisager une solution immédiate. P. remarque d'ailleurs que la pratique réflexive permet de mener un travail intellectuel et personnel sur ses pratiques en se confrontant aux autres et non de proposer d'emblée des solutions et résoudre la situation problématique. B. ajoute que l'intérêt réside dans l'idée du regard critique à apposer sur ces schèmes d'actions en confrontant ses explications aux autres. Cette remise en question dépasse pour J. la réflexion sur l'action en soi, elle intéresse la personnalité, tant sur le plan émotionnel que dans ses manifestations rationnelles. Enfin, D. exprime l'idée qu'elle s'est rendue compte de la nécessité d'un passage de « la réflexion dans l'action » à une réflexion continue « sur l'action, sur le système de l'action » (Perrenoud, 2004) ; cette relation avec son action oblige l'individu à s' « affirmer et se transformer » (D)

3.4. La prise de conscience de l'apport du groupe dans le travail réflexif.

Le choix de la méthode impliquant des phases de travail en groupe dans ce module de pratique réflexive a eu un impact sur les comportements des participants. C'est cet aspect des choses que pointent les participants en remarquant en quoi la présence des autres a joué un rôle dans l'évolution de la pensée de tout un chacun dans le groupe.

J. souligne que la confrontation des idées hors du milieu professionnel habituel a permis, dans un climat de respect, d'exposer des réalités vécues, d'expliquer des problèmes spécifiques et de constater des écarts logistiques et la variété des populations scolaires. De plus, l'expérience de la pratique réflexive vécue « sous contrôle » des autres a conduit à une meilleure évaluation et un regard extérieur sur ses actions et a promu une communication non entachée par trop d'émotivité (J). Elle permet de se décentrer et d'apercevoir des choses qui étaient restées invisibles jusque-là. Par le fait que chacun explicite sa compréhension du scénario de la situation, on assiste à de nouveaux positionnements. Cette explicitation permet en effet d' « aiguiser » le regard, de se montrer plus précise au fil des analyses de faits (S), de favoriser l'écoute (V). Le groupe, c'est aussi un miroir, il projette les défauts et les qualités de chacun, il permet aussi de « modifier ses représentations » par la clarification et la distanciation ; c'est possible par le fait que chaque participant du groupe a une histoire personnelle et professionnelle (D).

La discussion des situations en groupe permet de prendre de l'assurance, l'enseignant ne se sent plus seul à vivre une situation problématique. P. développe dans son compte rendu un des apports du module lié justement au caractère hétérogène des fonctions des participants. C'est alors une prise de conscience de ce qui se passe chez les autres, du rôle des enseignants et l'occasion de remarquer la divergence des points de vue entre les enseignants du secondaire et du primaire (V).

Enfin, introduire une phase groupale dans l'exercice de la pratique réflexive instaure un climat de confiance. La notion de non-jugement mise en avant dans le cadre de la pratique réflexive renforce encore ce climat (B). Elle est aussi lieu d'« approfondissement des concepts » ou d'« enrichissement des outils intellectuels » en lien avec une évolution de la « manière de penser » (D).

4. Commentaires.

A partir du relevé de cet ensemble d'indices, on peut tenter de situer le travail réalisé par les participants comme « une régulation » de la pratique. Pour cela, ils ont tenté de se mettre eux-mêmes en mesure d'élaborer un instrument de compréhension de leurs pratiques, de saisir le sens de leurs interventions et d'en apprécier les effets. Cette activité a supposé, chez eux, « de déconstruire » un savoir élaboré dans et par l'action et de le « reconstruire » différemment pour qu'il devienne accessible à la compréhension de l'ensemble des participants. Il apparaît dans la démarche d'expression écrite une analyse combinant le savoir expérientiel et théorique. Cette évolution marque un changement conceptuel où s'entrecroisent diverses théories (personnelles et théoriques). Elle a permis aux participants de prendre conscience qu'il existe plusieurs niveaux d'analyse et que la logique d'intervention rapide ne recoupe pas nécessairement cette analyse. Outre la vertu pédagogique du module de pratique réflexive, ce travail a contribué, nous semble-t-il, à faire émerger chez les participants des liens entre les situations réelles, vécues et exposées et des outils d'analyse de ces situations.

Si la pratique réflexive est un travail actif et exigeant qui constitue un puissant outil de formation des enseignants et participe efficacement à « la professionnalisation » (Gervais 1999, Legault M. et Paré A. 1995, Perrenoud 2001), il paraît intéressant de remarquer le lien établi par les participants entre la pratique réflexive et la perspective d'une utilisation future en tant que formateurs d'enseignants. C'est en termes d'acquisitions de compétences et de perspectives d'exploitation que les participants évoquent le bénéfice de ce module dans la formation des enseignants. Certains évoquent un développement de la compétence relationnelle déjà éprouvée, au fil du déroulement du module, avec les collègues et la direction ; une capacité à mieux se positionner à présent, à argumenter ses choix, ses décisions d'action et remettre en question de routines inadéquates dans l'organisation scolaire ; l'acquisition d'une certaine rigueur d'appréciation ; un regard renouvelé sur son agir journalier et l'actualisation de ses méthodes de travail. En termes d'exploitation, le travail réalisé suscite, auprès des participants, l'idée d'organiser des cellules de pratiques réflexives au sein des équipes pédagogiques des institutions scolaires et d'instaurer la pratique réflexive dès la formation initiale des enseignants.

Toutefois, si la méthode utilisée à susciter la réflexion sur une certaine pratique, le bilan de cette activité nous incite à penser que deux points aveugles subsistent. D'une part, certains participants ne manquent pas, à juste titre, de se poser la question du renforcement des compétences acquises et soulignent l'intérêt d'organiser ce type d'activité de façon continue et non ponctuelle dans une formation d'enseignants. D'autre part, s'il apparaît des indices qui révèlent des apprentissages, on peut aussi se poser la question de ce qui n'est pas appris, et par là d'une autre utilisation qui permettrait d'enrichir encore davantage la réflexion.

5. Références bibliographiques.

- Gervais C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle. Une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In Héту J.C., Lavoie M et Baillauquès (dir), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp113-137). Bruxelles De Boeck.
- Legault M et Paré A (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, vol2, n°1, pp123-164.
- Martineau R. (2002). La pensée historique, une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. In Pallascio R et Lafortune L. *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp 281-309).Canada : presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Cahiers pédagogiques* (160), pp35-40. Site de l'Université de Genève http://www.unige.ch/faspe/SSE/teachers/Perrenoud/PHP-main/php_2002/2002_22.html.
- St.Arnaud Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les presses de l'Université.