

Apprendre de son action professionnelle et de sa réflexion sur cette action

Conférence IFRES, 13 mai 2009

Jacqueline Beckers

Introduction

L'angle d'approche adopté pour cet exposé, comme l'indique son titre est celui d'une réflexion étroitement associée à l'action professionnelle. L'hypothèse sous-jacente à ce choix, c'est que ce couple-là, action et réflexion, permet d'apprendre et construit notamment ce que certains auteurs appellent des savoirs d'action. Évidemment ce n'est qu'un angle d'approche. L'intérêt d'une journée comme celle-ci avec un programme très diversifié, c'est que on ne se sent pas obligé d'être vraiment complet puisqu'il y aura d'autres éclairages proposés par des collègues.

Je vais très modestement vous expliquer comment je tente de m'engager dans des pratiques réflexives et comment dans notre équipe on essaye d'inciter les futurs professionnels qu'on contribue à former à réfléchir aussi sur leur action professionnelle. Ces futurs professionnels, ce sont essentiellement des futurs enseignants et des futurs formateurs d'enseignants, bien qu'il y ait d'autres métiers également concernés.

Quels sont les bénéfices que nous escomptons de cette démarche réflexive chez les futurs professionnels?

- D'abord mieux comprendre l'environnement professionnel dans lequel ils fonctionnent et comment ils y fonctionnent.
- Ensuite mieux maîtriser cet environnement professionnel et progressivement mieux rencontrer les buts prioritaires du métier auquel ils se préparent.
- Dès lors, prendre plaisir à ce métier ; c'est en effet lié au sentiment de maîtrise qu'on a sur ce métier.
- Y assumer ses responsabilités.
- Et enfin s'y reconnaître comme individu singulier.

L'énumération de ces différents objectifs ou bénéfices escomptés soutient l'hypothèse selon laquelle la démarche réflexive sur son action professionnelle constitue un ingrédient majeur

du développement des compétences et de l'identité professionnelle, que, personnellement, j'associe étroitement. Ce n'est qu'un ingrédient qui n'est pas la source unique du développement professionnel, mais en constitue, à mon avis, une composante essentielle.

Qu'est-ce que je vais essayer de faire dans cet exposé ? Préciser les fondements théoriques de cette association entre action et réflexion supposée prometteuse et donner une information sur les orientations méthodologiques retenues dans notre équipe. Sont-elles innovantes ? La journée d'aujourd'hui annonçait en effet cette ambition... Je vous laisserai juges, mais en tout cas, elles évoluent constamment en fonction des effets qu'on en observe. Enfin, si j'ai le temps d'arriver jusque là, expliquer les tentatives menées pour vérifier si le processus de réflexion qu'on préconise est effectivement advenu. Quant à contrôler si, effectivement, cette démarche réflexive a produit les effets escomptés au cours de la formation et a fortiori plus tard dans la vie professionnelle, ça c'est mission impossible, je pense. Pour faire bref, on ne sait pas isoler les variables, donc je ne vais pas du tout m'engager dans cette voie.

« Ce n'est pas de l'expérience qu'on apprend, mais de ce qu'on décide d'en garder. »

Cette phrase de Zarifian, je l'ai écrite en exergue d'une consigne de pratique réflexive, parce que je trouvais que c'était joliment dit, mais aussi parce qu'elle incitait les futurs professionnels, donc les étudiants, à réfléchir aux enjeux et au pourquoi d'une démarche réflexive. À y réfléchir d'un peu plus près quand j'ai préparé cet exposé, je me suis interrogé sur le sens de cette phrase. Elle semble supposer qu'une action, professionnelle en l'occurrence, qui ne serait pas accompagnée d'un processus conscient de réflexion, ne permettrait pas d'apprendre. Apprendre étant entendu ici, de manière générale, comme un processus qui laisse des traces chez le sujet. C'est évidemment abusif...

La seule immersion dans l'action transforme le sujet, laisse des traces. Quand il intervient dans le feu de l'action, le sujet acquiert, on le sait, des façons de faire de plus en plus efficaces, certaines d'ailleurs devenant automatiques. On sait aussi que l'individu, dans l'interaction avec autrui, se façonne des façons de penser et des façons de se comporter. Effectivement, nous sommes transformés par notre action, même si elle ne s'accompagne pas de processus conscients de réflexion...

Cependant, face à l'inédit des situations singulières, inédit et singularité des situations qui sont particulièrement prégnantes dans les métiers de l'interaction humaine dont l'enseignement que nous partageons tous est un prototype, face à cet inédit donc, les acquis de l'expérience peuvent parfois être mis en défaut et parfois même entraîner des perceptions un peu stéréotypées et des conduites un peu rigides. Dès lors, prendre une distance critique, ce qui est le cas quand on se livre à une analyse, peut aider.

De plus le vécu de l'action est souvent implicite. Heureusement d'ailleurs, parce que si on était tout le temps en train de se dédoubler et de réfléchir à ce qu'on est en train de faire, on serait épuisé à la fin d'une journée. Mais cet implicite du vécu est malheureusement inaccessible aux changements intentionnels. Or un formateur, c'est cela qui l'intéresse, c'est de préparer les futurs professionnels à délibérément réorienter leur action professionnelle et donc il faut que cela passe par une prise de conscience. Ce deuxième élément est aussi très important : cette prise de conscience permet les décisions régulatrices. Zarifian dit donc des choses très intéressantes, mais son propos mérite d'être nuancé ; peut-être aussi d'ailleurs avec les étudiants.

À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel » : fondements théoriques

Les fondements théoriques, je ne vais pas chercher à être très complète à ce point de vue, mais on ne peut passer à côté de Schön. Chercheur au très prestigieux MIT (Massachusetts Institute of Technology), c'est lui qui a conceptualisé le praticien réflexif, en particulier dans trois ouvrages : *The reflective practitioner : How professionals think in action* (1983), *Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions* (1987), *The reflective turn* (1991). C'est sur la base de ses travaux avec Argyris qu'il a élaboré conceptuellement la pratique réflexive. Ces travaux s'inscrivent dans la continuité de ceux qu'ont menés d'autres auteurs, tous ceux, et ils sont nombreux, qui se sont un peu tracassés du lien entre l'action et le savoir dit théorique.

Je ne vais retenir que deux exemples : Jean Piaget. À côté de ce qu'on appelle et de ce qu'on connaît classiquement comme une abstraction empirique, c'est-à-dire le processus par lequel on abstrait les propriétés des objets qui nous entourent, Piaget a mis en évidence le processus d'abstraction réfléchissante par lequel un enfant, un adolescent, un adulte construit de la

connaissance en réfléchissant sur son action en situation. On est vraiment au cœur du sujet travaillé aujourd'hui.

Une autre source c'est John Dewey, c'est d'ailleurs à lui que Schön emprunte le terme de réflexion, *reflection* en anglais ; il l'a surtout ancrée, cette réflexion, dans une perspective de résolution de problèmes.

Quelques mots de Schön. D'abord il développe largement le fait qu'effectivement le professionnel dans son milieu professionnel, dans son action professionnelle fait preuve de nombreux savoirs en acte (*Knowing in action*), c'est ce qu'il appelle d'ailleurs un agir intelligent. Mais ces savoirs en acte sont souvent tacites, c'est-à-dire difficilement verbalisables, d'où le sous-titre de son premier ouvrage et la phrase mise en exergue de cette troisième dia. C'est le sous-titre de la traduction française du premier ouvrage de Schön « à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel ». Puisque ce savoir en acte est souvent tacite, par quel processus peut-on essayer de le faire émerger ? Schön identifie deux processus : le plus important, le plus original, celui qu'on laisse parfois un peu de côté, c'est celui qu'il appelle la réflexion dans l'action (*Reflection-in-action*). La réflexion dans l'action, c'est un processus qui consiste à réfléchir consciemment à son action pendant qu'elle se déroule. Schön dit que le professionnel entretient une espèce de dialogue avec la situation dans laquelle il se trouve, particulièrement quand cette situation lui résiste, c'est-à-dire que les choses ne se passent pas comme prévu ou que quelque chose d'inattendu survient. Cette attitude n'est pas automatique, loin s'en faut. Elle suppose, dit Schön, de se laisser surprendre par la situation, d'être à l'écoute de la situation dans laquelle on est plongé. C'est cette attitude là qui permet ce qu'il appelle un recadrage, c'est-à-dire un changement de point de vue, point de départ de tout apprentissage. Pour Schön, c'est vraiment cette capacité là qui signe l'expertise du professionnel. Le professionnel se reconnaît par cette capacité à réfléchir consciemment dans le feu de l'action. Cette démarche est différente de l'application dans la pratique de savoirs scientifiques ; elle est la conséquence d'une expérience, mais d'une expérience qui est sans cesse réélaborée. C'est donc un processus complexe et qui signe vraiment l'expertise du professionnel.

L'autre processus, de réflexion sur l'action (*reflection-on-action*), consiste à découvrir après coup les mécanismes qu'on a utilisés plus ou moins consciemment dans l'action et à les analyser, parce que dans l'action, il y a plein de choses qu'on fait sans en avoir conscience. Il

s'agit donc d'une part de revenir sur les intentions qu'on avait avant de s'engager dans l'action et de voir ce qu'elles sont devenues (toutes nos intentions, au moment de la préparation d'un cours par exemple, ne se concrétisent pas et d'autre part de prendre conscience d'un fonctionnement qui peut avoir émergé dans l'action pour le meilleur ou pour le pire. Voilà pour les fondements théoriques.

« Qu'en est-il des professionnels débutants ? »

La plupart d'entre nous s'adressent à de futurs professionnels. La définition qu'on a donnée, à la suite de Schön, de la réflexion dans l'action permet d'emblée de percevoir la complexité de ce processus pour les débutants puisqu'il est justement construit par l'expérience réélaborée progressivement.

Dès lors, les formateurs de futurs professionnels engageront plus aisément le processus réflexif par la réflexion sur l'action en soutenant l'hypothèse que pratiquer de manière récurrente et efficace la réflexion sur l'action devrait permettre de rendre le futur professionnel de plus en plus capable d'une réflexion dans l'action.

« Les pratiques réflexives, c'est pas mon truc » nous dit une étudiante il y a quelques jours d'ici quand on a fait l'évaluation du cours de didactique spéciale destiné aux futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. De telles réflexions ne sont pas rares ; la littérature met régulièrement en avant cette même observation selon laquelle tout le monde n'est pas intéressé à la démarche réflexive. Les intérêts de connaissances sont variables chez les étudiants ; certains d'entre eux sont particulièrement résistants à la posture réflexive, ils aiment mieux poigner dans l'action, transformer l'environnement, interagir efficacement avec autrui. C'est cela qui les intéresse, notamment dans l'exercice de leur métier. Par contre réfléchir, se prendre la tête là-dessus, non.

Comme formateur, si on est convaincu de l'intérêt de la démarche réflexive par rapport au processus d'apprentissage, on ne peut pas se contenter d'acter le fait que les étudiants ont des intérêts variables par rapport à cette posture souhaitée. Il faut sans doute aller au-delà.

Le premier enjeu pour le formateur, c'est d'abord peut-être expliquer ce qu'est et ce que n'est pas la démarche réflexive. Ils ont en effet quantité de choses dans la tête sur la réflexivité :

« C'est se prendre la tête, c'est se regarder le nombril, c'est vider son sac, c'est peut-être réfléchir en faisant la vaisselle... ». Dès lors, préciser ce que sont les objectifs poursuivis et les critères de qualité de cette démarche est un premier rôle important du formateur.

La deuxième chose, et ce n'est pas gagné d'avance, c'est d'y engager chacun, d'abord pour le bénéfice actuel de l'action professionnelle auquel il se prépare et qui est en cours, notamment dans les stages. Bénéfices pour la compétence professionnelle, pour les savoirs qu'on construit au départ de la réflexion de cette action et aussi pour la construction identitaire puisque les deux sont assez étroitement liés. Cet engagement suppose des conditions. J'en ai relevé deux. La première, c'est que les futurs professionnels aient une certaine liberté d'expérimenter. Si, dans la pratique qu'ils mettent en œuvre en stage, ils doivent s'efforcer de rencontrer les dadas de leur formateur, ce n'est évidemment pas la situation la plus propice à ce qu'effectivement ils expérimentent et qu'ils aient donc envie de réfléchir sur ce qu'ils ont fait dans l'action. Cette liberté n'est pas totale, les réserves sont liées au respect du bénéficiaire à qui on s'adresse en stage et aussi au respect des intérêts des lieux de stage qui accueillent quelque soit l'organisation ou l'entreprise. Il y a des innovations qui coûtent cher... La deuxième condition, c'est d'instaurer un climat de non jugement. Argyris et Schön ont bien montré que quand quelqu'un se sent jugé plutôt que justement libre d'expérimenter un minimum, il développe des conduites défensives peu propices à un changement de cadre, à un recadrage et donc à une modification de point de vue.

Le troisième objectif ou enjeu pour le formateur, c'est de favoriser l'appropriation d'une méthodologie efficace et transférable. De ce point de vue, ménager au terme de l'activité des moments « méta » sur la démarche réflexive qu'on a eue ensemble a tout son intérêt. Ces moments peuvent contribuer à « en donner le goût », justement par la prise de conscience que cette démarche apporte quelque chose. Ces deux conditions devraient permettre de l'intériorisation d'une démarche qui dès lors se maintiendrait dans la vie professionnelle indépendamment de la pression d'un formateur présent et retenant les étudiants captifs dans un local pour se livrer à des pratiques réflexives. Tout l'enjeu pour le formateur est là, dans l'intériorisation de la démarche.

On notera aussi que le milieu de travail n'est pas l'endroit le plus propice pour des pauses réflexives : sa visée prioritaire, c'est la production de biens, la production de services. C'est cela qui compte avant tout. Par contre, en formation, notre objectif prioritaire, c'est bien la

construction du sujet, son apprentissage et son développement et il est légitime de passer du temps et d'organiser des occasions délibérées pour mettre en œuvre une réflexion sur l'action propice à la construction du sujet ; c'est même une de nos responsabilités.

Comment contribuer à la formation de praticiens réflexifs ?

L'anticipation de l'action professionnelle est une première orientation d'action. Son double objectif est de favoriser une confrontation réflexive au terrain plutôt qu'une imprégnation trop socialisante à la culture locale et d'alerter sur des aspects critiques de l'action, ce qui pourrait avoir pour effet un enrichissement du retour sur l'action

Les outils de cette anticipation relèvent de trois registres :

- des essais en situation quasi professionnelle (simulations, jeux de rôle, études de cas...) ;
- un travail sur les représentations et attitudes socio-professionnelles ;
- une réflexion sur les critères de qualité de l'action professionnelle.

Plus spécifiquement, comment travailler la réflexion sur l'action professionnelle ? Il y a, à mon sens, deux fonctions principales à ce travail de la réflexion sur l'action professionnelle, deux fonctions qui sont en lien avec deux objets prioritaires de centration. Ces deux fonctions peuvent intervenir au départ d'un même dispositif. C'est quasi toujours comme cela.

- La première de ces fonctions, c'est d'essayer de faire évoluer la relation que le sujet entretient avec la situation professionnelle. L'objet de centration à ce moment, c'est l'activité professionnelle en situation.
- La deuxième fonction, c'est de permettre au sujet de se réapproprier son vécu en l'intégrant dans une histoire, son histoire à lui, une histoire personnelle et assumée et là bien sûr l'objet de centration, c'est le positionnement ou le repositionnement identitaire.
- Les deux facettes du développement professionnel (compétence professionnelle et identité professionnelle) devraient être visées par le formateur. La position qu'on prend dans l'équipe est de dire que c'est le sujet, donc l'étudiant, qui choisit ou non de s'engager dans la deuxième voie, dans la voie du positionnement ou du repositionnement identitaire. On ne va pas l'y obliger, mais le dispositif doit le permettre, doit même faire entendre que c'est une approche légitime de la situation.

Je vais donc développer ces deux fonctions.

Faire évoluer la relation entre le sujet et la situation : de « comprendre un agir local » à « construire un savoir d'action généralisable »

Si le premier objectif est de permettre au sujet de prendre conscience de son mode de fonctionnement, de ses modalités d'action et de ses théories personnelles, le deuxième est d'élargir son point de vue au-delà de la prise de conscience de son mode de fonctionnement. Ces éléments seront développés ci-après avec un exemple.

Les moyens pour atteindre ces objectifs sont ceux qui contribuent à améliorer la **contextualisation**, c'est-à-dire aménager un dispositif qui invite le futur professionnel à se remettre dans le contexte de son action, selon l'expression de Vermersch, par exemple en offrant au futur professionnel un accès à un observable sur ses pratiques (une grille d'observation, un enregistrement audio ou vidéo). On connaît le pouvoir, la puissance de l'outil vidéo, on sait aussi que c'est un outil à utiliser avec précaution et qui peut être d'une grande lourdeur. Il est vrai que si on a 50 étudiants à superviser, l'utilisation de la vidéo demande beaucoup de temps. Peut-être faut-il donc la réserver aux étudiants qui ont justement le plus de mal à prendre conscience de leur fonctionnement. Au minimum, on invitera à une description précise de l'action professionnelle sur laquelle on revient dans une démarche qui se veut réflexive.

Au-delà de cette description, il importe de donner des occasions de mettre en mots écrits, pour soi d'abord, individuellement. Les mots, ce n'est pas seulement un véhicule de la pensée, c'est vraiment quelque chose qui aide à penser et a toute son utilité avant de ménager un moment où on échange des significations avec ce que les auteurs appellent souvent des amis critiques. Cela peut être seulement avec les pairs ; la présence d'un formateur n'est pas toujours indispensable. On ne peut faire des pratiques réflexives avec 50 étudiants et donc ça peut vraiment être intéressant de laisser des groupes de pairs fonctionner seuls dans un premier temps.

Cette mise en mots écrits pour soi et cet échange de significations sont plus efficaces quand ils sont balisés par un support qui aide à organiser la réflexion. C'est particulièrement

important quand les groupes fonctionnent sans formateur. Par ailleurs l'autre intérêt, c'est que le fait d'avoir un support laisse des traces. Dans notre équipe, nous stimulons chacun à conserver des traces qui lui sont personnelles, qui sont datées et contextualisées sur lesquelles il sera invité à revenir ultérieurement.

Je vais illustrer la démarche par un exemple classique, la méthode narrative que nous utilisons en formation d'enseignants. La consigne écrite donnée à chacun des étudiants est la suivante : *Vous êtes invités à vous remémorer une difficulté rencontrée en classe durant votre stage 3 (c'est le dernier de la formation des agrégés). Il pourrait s'agir d'une activité qui n'a pas fonctionné comme vous l'aviez prévu, une réaction inexpliquée de la classe ou de certains élèves, un événement ou un comportement surprenant, une explication difficile à donner ou tout autre chose. Remettez-vous dans le contexte de l'action telle qu'elle s'est déroulée et laissez revenir toutes les informations brutes concernant cette situation, élément contextuel, impression sensorielle, vécu émotionnel. Racontez cet épisode sous forme d'un mini récit rédigé à la première personne du singulier (10 lignes environ).*

On le voit, la consigne n'oblige pas à aller vers le vécu émotionnel, mais le rend légitime. Le premier moment individuel construit une trace que les sujets garderont pour eux, mais ils savent que l'on va inviter l'un ou l'autre volontaire à faire partager au groupe l'épisode qu'il a relaté. Ce récit d'un participant est suivi d'un temps dédié aux questions d'explicitation par le groupe. Ensuite vient l'étape de la mise en mots écrits, individuelle d'abord, cadrée par trois catégories de questions : évocation de vécus semblables, recherche de sens, analyse et recherche d'alternatives à ce que celui qu'on appelle le propriétaire du cas a effectivement mis en œuvre. Le temps suivant est celui de l'échange et de la réaction du propriétaire du cas. Enfin l'éclairage théorique vient enrichir l'analyse et la séance se termine par une méta-analyse de la démarche menée. On va revenir sur ces étapes là.

Un exemple vécu au départ de la consigne que je viens d'expliquer permet d'illustrer la démarche. Relativement au premier objectif (prendre conscience de son mode de fonctionnement (modalités d'action et théories personnelles)), différentes questions sont intéressantes à se poser :

- Comment s'était-il représenté la tâche ?
- Quels indices a-t-il pris sur la situation ?
- Quel sens leur a-t-il donné ?

- Comment a-t-il en conséquence organisé son activité ?
- Quels effets a-t-il perçus des actes posés... ?

La manière dont il relate l'action dans laquelle il a été invité à se remettre illustre ces questions.

L'étudiant R est volontaire et explique : « *Bien voilà moi, je donnais cours dans une classe de futurs agents d'éducation (c'est du professionnel qualifiant). Je vais commencer une séquence sur l'autorité et je veux vraiment accrocher l'intérêt des étudiants* ». « *Je voulais vraiment accrocher leur intérêt et j'ai décidé de faire un mur du silence parce que on avait fait cela dans un cours et cela avait bien marché. J'écris « autorité » au tableau et je demande aux élèves d'écrire, de penser à deux-trois mots qui évoquent pour eux ce concept là, puis ils seront invités à venir les écrire au tableau. Ils s'engagent tous à fond dans l'exercice et puis, au premier mot qu'un étudiant vient écrire au tableau, je prends conscience que je n'ai pas vraiment prévu comment j'allais exploiter les mots qu'ils allaient écrire ! Bouffées d'angoisse, je sens bien que je vais me prendre un vide intégral. Je les laisse écrire les mots au tableau, après je les lis, je fais des lignes, je relie deux-trois mots qui sont particulièrement proches et puis j'efface et je commence mon cours.* » « *Je me suis bien rendu compte que les élèves étaient surpris, voire même déçus.* »

Au départ de cette relation, on travaille la situation.

Les questions d'explicitation posées par le groupe permettent déjà de toucher au deuxième objectif : élargir son point de vue (éléments contextuels non perçus, facettes de l'action laissées dans l'ombre, interprétations alternatives possibles...).

Un troisième objectif pour aller au-delà dans l'analyse de la situation, c'est de permettre au sujet d'identifier les variables critiques dans un type de situation. Là, on touche à la démarche de **décontextualisation** pour laquelle la présence du formateur est indispensable. C'est lui qui est à la manœuvre pour favoriser la décontextualisation via l'échange dans le groupe de pairs. La démarche consiste d'abord à évoquer et à analyser des expériences proches. Qu'est-ce qui est pareil, qu'est-ce qui est différent ? Dans l'exemple relaté, toutes les expériences proches évoquées, et il y en a eu beaucoup, étaient toujours des expériences où effectivement ils s'étaient « pris des vides » avec cette difficulté qu'ils exprimaient, très marquée d'émotion,

d'une espèce de dédoublement de la personnalité où on est en train de se dire « mais qu'est-ce que je vais faire moi après » et ce pendant que les élèves parlent..., et on ne capte pas du tout ce qu'ils sont en train de dire et donc, on ne saurait pas bien l'exploiter forcément ! L'intérêt, c'est de se dire « mais qu'est-ce qui est finalement au cœur de toutes ces expériences relatées ». Ce qui est apparu par l'analyse, c'est qu'effectivement ces vides qu'ils se prennent, c'est souvent quand la situation ouvre, donne une place importante aux élèves dans la construction du savoir. Comme enseignant débutant, on a beaucoup de mal à anticiper ce que les élèves vont amener dans les situations ouvertes et donc on augmente les risques de se planter.

Si c'est important de solliciter la participation des élèves à la construction de la connaissance, qu'est-ce qu'on fait pour éviter de se planter, pour ne pas rejeter ce type de situations plus périlleuses... La voie est dans le travail de l'anticipation : imaginer, voire même prétester l'exercice avec d'autres pour savoir le type de choses qui risquent d'émerger et anticiper tous les liens qu'on va pouvoir faire avec le cours qui suit, c'est évidemment une démarche essentielle ! Ce type d'analyse permet de travailler à un autre objectif, lié au précédent, qui est d'amener les futurs professionnels à prendre de plus en plus en compte les buts prioritaires du métier. Un outil intéressant pour alimenter la réflexion sur la manière de gérer les pratiques réflexives, ce sont les niveaux de réflexion qui ont été décrits il y a très longtemps, c'était en 1977, par Van Manen. Celui-ci distingue différents niveaux de réflexivité :

- Le premier niveau, le niveau technique, est le niveau que des débutants explorent le plus volontiers. Il consiste à réfléchir à l'action professionnelle surtout en termes d'efficacité (est-ce que j'ai atteint l'objectif que je me donnais ?) et en termes d'efficience (est-ce que les moyens que j'ai mis en œuvre sont des moyens pertinents ?). Dans l'exemple pris, les premières discussions étaient de ce niveau : « *Je voulais accrocher l'intérêt, j'y suis arrivé, ils ont plongé dans l'activité totalement* ». Ce niveau ne questionne pas nécessairement la valeur des objectifs qu'on poursuivait et des moyens qu'on a mis en œuvre.
- C'est le deuxième niveau, que Van Manen appelle niveau pratique, qui vise justement à s'interroger sur la valeur des objectifs qu'on poursuit et sur la valeur des moyens qu'on a mis en œuvre. *Est-ce que cette activité là, exploitée comme cela, a vraiment permis aux*

élèves d'apprendre ? Cette question est en liaison directe avec les buts prioritaires du métier.

- Au troisième niveau, le niveau critique, on utilise non seulement les critères sous-jacents aux deux premiers niveaux, mais en plus, on analyse l'action professionnelle à la lumière de critères moraux et éthiques. *Est-ce que c'était juste ce que j'ai fait ? Est-ce que d'un point de vue éthique c'était quelque chose de satisfaisant ? Faire aussi peu de cas de la production des élèves, a fortiori d'élèves du qualifiant, qui se retrouvent là pas nécessairement parce qu'ils ont choisi d'y être, mais parfois parce qu'ils y ont été relégués, qui ont déjà assez souvent une image d'eux-mêmes assez négative est particulièrement dommageable ! Faire peu de cas de ce qu'ils ont eux-mêmes produit peut effectivement contribuer à avoir un effet négatif sur leur image d'eux-mêmes alors que ce sont des futurs professionnels qui eux-mêmes vont devoir prendre des responsabilités dans la société par rapport à des publics fragilisés. Dans tous ces métiers peu qualifiés (agents d'éducation, puéricultrices, aides soignantes, aides familiales), les professionnels jouent une responsabilité importante dans la société.*

La réflexion menée avec des futurs enseignants est élargie : on ne la place pas seulement dans le cadre de leur classe, mais au niveau du système scolaire, et même au niveau d'une réflexion sur la société. C'est là le niveau de réflexion dit critique par Van Manen.

Cette réflexion amène évidemment à envisager d'autres possibles mais aussi d'autres possibles souhaitables, souhaitables notamment par rapport aux buts prioritaires du métier.

Un objectif supplémentaire, une étape de plus, c'est de préparer au transfert : l'objectif qui est sous-jacent à cette première fonction des pratiques réflexives (faire évoluer la relation entre le sujet et la situation), c'est de passer du « comprendre un agir local (ce que j'ai fait moi dans ma situation professionnelle) » à « construire un savoir d'action généralisable ». Les formateurs souhaitent toujours le transfert des apprentissages auxquels ils invitent. Malheureusement, celui-ci ne se fait pas automatiquement, il faut travailler délibérément à une troisième étape, une étape de **recontextualisation**. Quand les étudiants reviennent à l'université pendant leur stage pour des pratiques réflexives, il est particulièrement pertinent de leur proposer de projeter ces autres souhaitables qu'on a imaginés ensemble au départ de l'analyse, de voir comment ils pourraient les mettre en œuvre dans leur contexte à eux, qui est

leur contexte de stage propre, voire même, puisque le stage continue, d'expérimenter ce qui a été réfléchi et de revenir dans un deuxième temps sur les effets de cette expérimentation. On voit bien ici que dans ces niveaux supplémentaires de la démarche, le rôle d'un formateur dans les groupes est vraiment important. Il peut saisir l'occasion « d'introduire du savoir dans le faire », selon la formule que je trouve assez jolie de Patrick Mayen (2006). Il est vrai qu'on ne peut pas aller à la décontextualisation et à la recontextualisation sans faire appel à des savoirs scientifiques de référence qui servent de médiateur aux transformations qu'on essaye d'enclencher chez les futurs professionnels. Par ailleurs il y a un enjeu vraiment à ce que la formation initiale donne ce goût aux futurs professionnels d'investir des savoirs scientifiques dans leur pratique.

Permettre au sujet de se réapproprier son vécu en l'intégrant dans une histoire personnelle et assumée

Pour les activités exploitées avec tous les étudiants dans le cadre de l'horaire, notre position dans l'équipe, c'est d'offrir des occasions, sans obligation. Offrir des occasions, cela veut dire aménager des dispositifs qui légitiment ces évocations plus personnelles (on en a vu un exemple), qui laissent par exemple l'opportunité aux étudiants d'évoquer des contradictions parfois très mal vécues entre le terrain de stage et l'école, c'est-à-dire l'université en l'occurrence, d'évoquer aussi les plaisirs et les souffrances qui sont liés à l'image d'eux-mêmes dans l'exercice du métier. Ces occasions sont importantes parce qu'effectivement, elles peuvent aider à prévenir la création d'un sentiment d'incompétence et la démobilitation. On donne du temps, au cours, pour des mises en mots écrits pour être sûrs qu'ils le fassent, sans devoir agiter la contrainte de « vous serez évalués sur un texte que vous allez nous rendre ». On privilégie donc l'existence de traces qu'ils construisent au cours, qui restent personnelles et on veut qu'elles restent telles, ces traces, dans la mesure où on fait l'hypothèse qu'elles sont dès lors plus authentiques. On prend la précaution de les faire dater parce que c'est cela qui va leur permettre après de reconstituer un fil conducteur. Des occasions d'échange sont offertes bien sûr, mais la même règle préside ici aussi puisque l'expression individuelle n'est pas imposée. La socialisation est très importante, car elle permet de co-construire, mais elle est aussi porteuse d'effets pervers potentiels ; quand on explique devant les autres, on peut avoir d'autres objectifs qui sont de préserver son image de soi, d'essayer de correspondre aux attentes..., toutes sortes de motivations qui pervertissent la démarche. À ce

moment aussi, les théories peuvent jouer un rôle médiateur important pour aider à mieux se comprendre dans la situation professionnelle.

Apprécier/décrire la qualité de la réflexion et son évolution

Si le formateur trouve que c'est important de susciter des pratiques réflexives sur l'action professionnelle chez les étudiants auxquels il s'adresse, il doit aussi se poser la question de savoir comment s'assurer qu'il y a bien eu réflexion. Deux options sont retenues : apprécier ou décrire la qualité de la réflexion et son évolution. Apprécier, c'est pour tout ce qui est en relation avec l'activité professionnelle, première fonction. Par contre, pour ce qui est du positionnement identitaire, notre point de vue sur la question, intransigeant, c'est de dire qu'on n'évalue pas cela. On peut décrire éventuellement, pas évaluer.

Relativement à la réflexion dans l'action, son identification est problématique effectivement. Parfois, on a la chance de glaner, dans un *debriefing* qui suit directement le déroulement d'une action ou dans un carnet de bord, des traces d'une réflexion dans l'action.

Relativement à la réflexion sur l'action, celle qu'on sollicite plus directement, on est quasi toujours conduit à solliciter des textes construits par l'étudiant, notamment sur la base de ces fameuses traces qui lui sont personnelles et qu'il a glanées tout au long du parcours. Par exemple, dans notre cas, il construit son parcours de formation. Une question gênante surgit : « est-ce qu'on mesure bien le produit d'une réflexion ou la maîtrise de la langue écrite ou encore l'habileté des étudiants à entrer dans ce qu'on pourrait appeler un genre réflexif » et à en utiliser efficacement les marqueurs linguistiques, par exemple : « *on pourrait se demander si, à la réflexion je me demande si* », « *d'un côté, d'un autre côté* »... Ces éléments du discours, invitant à penser que leur auteur réfléchit, sont-ils vraiment des traces de réflexion ou de cette habileté... ? Le problème posé est celui de la validité (mesure-t-on bien ce qu'on a l'intention de mesurer) et de l'équité parce que ces habiletés là (maîtrise de l'écrit et habileté à capter le genre), ne sont pas également partagées. Ci-après sont listés des critères en droite ligne des développements précédents :

- l'**ancrage** de la réflexion **dans une action** professionnelle **située**, décrite avec précision ;
- l'élucidation du **point de vue interprétatif** pris par l'**acteur** sur la situation et des indicateurs qui le fondent ;

- l'ouverture à des **points de vue alternatifs**, la prise en compte de nouvelles facettes de la tâche ou de la situation ;
- la **mobilisation** pertinente de **concepts et/ou de théories** qui peuvent soutenir la compréhension et étendre la portée du cas local ;
- l'**argumentation** de l'évaluation portée sur l'**efficacité** de son action professionnelle (l'atteinte des objectifs) **et** son **efficience** (la pertinence et la qualité des moyens au service de ces objectifs) ;
- la **critique des buts poursuivis** par l'action professionnelle et l'expression d'une **sensibilité aux buts prioritaires du métier** ;
- l'exploitation pertinente de **critères moraux et éthiques** pour évaluer son action professionnelle ;
- l'**identification de pistes** adéquates **de régulation** consécutives à l'auto-évaluation portée...

Cette démarche d'analyse des écrits est longue et lourde quand on la mène avec toute une série de critères comme ceux que j'évoque là-bas. Son intérêt majeur est d'alimenter une rencontre entre l'ensemble des formateurs qui ont lu et chacun des formés, qui devient dès lors vraiment une occasion de développement professionnel pour les futurs professionnels.