UE 4-2 Master Recherche en éducation

Analyse des pratiques et démarches réflexives (analyse de pratique professionnelle)



PHILIPPE CLAUZARD

MCF UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

ESPE / ICARE

EN INTRODUCTION



- L'Analyse des pratiques professionnelles poursuit prioritairement un objectif de formation, initiale ou continuée,
- Elle cherche à favoriser tant la maîtrise de gestes ou d'attitudes professionnels, que le questionnement du sujet sur la situation qu'il a rencontrée, sur ce qu'elle a provoqué en lui, sur la manière dont il s'y est comporté et sur les répercussions de cette action.
- L'intention est donc à la fois de susciter un développement des compétences professionnelles et de nourrir le processus de construction identitaire du professionnel.
- La visée de professionnalisation est forte, elle peut s'accompagner d'une volonté de transformation des pratiques et d'élaboration de savoirs sur la manière dont se développent l'action professionnelle et le sujet dans cette action (cf. Les travaux de Marcel, Olry, Rothier Bautzer et Sonntag, 2002)
- Selon les moments de la professionnalisation, les objectifs de formation poursuivis et les dispositifs privilégiés peuvent relever davantage d'une logique de socialisation aux normes portées par les référents d'une profession ou davantage d'une logique de recherche d'intelligibilité afin de construire le métier, de se construire dans le métier. Les deux logiques peuvent aussi se croiser.
- Dans tous les cas, l'objectif est de **conduire le participant à appréhender la complexité de la situation** pour y situer son action et décoder les éléments qui peuvent l'influencer. Cela permet ainsi d'augmenter son pouvoir d'agir en situation professionnelle, dans une perspective de professionnalisation.

BREF HISTORIQUE DE L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

- Quel historique de cette analyse des pratiques ? L'analyse des pratiques comme démarche de formation se développe depuis les années 1940. Elle a été initiée par le psychanalyste anglais Michael Balint qui en a fait alors un outil de développement des pratiques relationnelles des médecins.
- L'ouvrage « Le médecin, son malade et la maladie » de Michael Balint, postule l'importance déterminante de la relation patient/médecin dans le processus de guérison. Il convoque la théorie psychanalytique et les notions de transfert et de contre-transfert pour tenter d'éclairer ce qui est en jeu dans cette pratique relationnelle.
- Il pose alors le questionnement suivant : Pourquoi, malgré de sérieux efforts de part et d'autre, la relation entre malade et médecin est-elle si souvent insatisfaisante, voire malheureuse, alors même que le médicament de beaucoup le plus fréquemment utilisé en médecine générale est précisément le médecin ? Michael Balint plusieurs groupes de réflexion qui rassemblaient généralistes et psychiatres. Ces praticiens travaillèrent sur des cas très concrets pour discuter des conditions du diagnostic et de l'exercice de la psychothérapie par les généralistes. Leur recherche n'eut pas pour ambition de livrer une solution miracle : l'objectif de Balint et de son séminaire fut surtout de permettre aux médecins de reconsidérer leur expérience de tous les jours, pour mieux cerner des problèmes coûteux en travail inutile pour les praticiens et en souffrances tout aussi inutiles pour les patients.
- Plutôt qu'un enseignement de ces notions aux praticiens, il estime ainsi plus pertinent de les faire travailler sur la compréhension du contre-transfert à partir de situations réelles, de cas leur ayant posé problème. Par la suite, les métiers du champ sanitaire et social, équipes soignantes et équipes éducatives travaillant dans diverses institutions vont avoir recours à ce type de dispositif, appelés Groupes Balint.
- Un second courant appelé pratique réflexive voit le jour à partir des travaux de Schön et Argyris. Basé sur l'idée que les apprentissages académiques sont peu opérants pour résoudre des problèmes rencontrés dans le cadre d'une pratique professionnelle, il propose aux praticiens de « construire des modèles d'action », à partir d'une réflexion sur leurs propres actions, cette réflexion sur l'action étant productive d'un savoir. L'analyse des pratiiques professionnlles se relance ainsi dans les années 1970...

- Le principe de praticien réflexif défendu par Donald Schön devient un nouveau modèle de réflexivité au travail, dans le feu de l'action, après l'action et avant l'action. Ce qui conduit aux pratiques du briefing et débriefing.
 La théorie de la réflexivité dans l'action professionnelle a été également
- développée par **Vermesch (avec son discours d'explicitation), Perrenoud développe ce modèle dans les milieux enseignants**). Des ergonomes ou psychologues du travail (Clôt, Rogalski, Pastré...) s'emparent aussi de ces travaux.
- L'Analyse des Pratiques Professionnelles s'inscrit donc dans cette historicité. Elle s'est donc formalisée et constituée de nos jours comme une activité de formation qui renvoie à des dimensions génériques et spécifiques propres à chaque métier.
- Les dimensions génériques du métier sont les manières partagées d'effectuer son métier.
- Les dimensions spécifiques renvoient à la manière singulière, très personnelle d'agir en situation professionnelle, à des routines, des astuces, des compétences incorporées fruit d'une intelligence du praticien au travail...
- Les questionnements qui initient une séance d'analyse de pratique professionnelle relèvent d'une interrogation sur :
- ce qu'on fait et dont on ne parle pas parce que ça ne correspond pas forcément à ce qui est prescrit (différence entre travail prescrit et travail réel);
- ce qu'on souhaiterait faire et qu'on n'arrive pas à faire ("empêchements d'agir" et "idéal professionnel);
- ce qu'on fait et qu'on aimerait ne pas faire ou,
- ce qu'on fait sans vraiment avoir conscience qu'on le fait, soit qu'il est plus confortable de ne pas le savoir, soit que cet agir est tellement "incorporé" qu'on ne le voit plus du tout comme modalité de notre action.

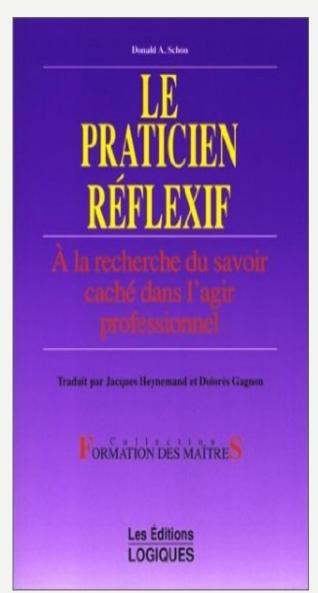


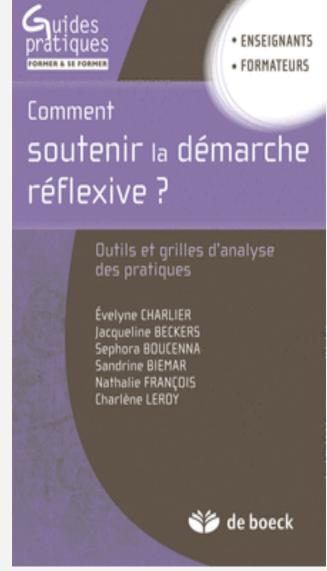
Michael Balint

Le médecin, son malade et la maladie



Payot





LA PRATIQUE REFLEXIVE CHEZ LES ENSEIGNANTS

- Selon Philippe Perrenoud, la question de professionnalisation en milieu enseignant est une expression ambiguë parce qu'elle pourrait laisser entendre qu'il s'agit de faire enfin accéder l'activité d'enseignant au statut de métier alors que cette évolution est accomplie depuis le 19e siècle. En fait, cette expression tient plutôt à un recentrage de la formation : dans un premier temps la formation s'est centrée essentiellement sur la maîtrise des savoirs à enseigner, seulement depuis peu qu'on accorde inégalement selon le niveau d'enseignement une certaine importance à la maîtrise théorique et pratique des processus d'enseignement et d'apprentissage. La professionnalisation du métier d'enseignant pourrait s'entendre comme une forte accentuation de la part professionnellement pragmatique (qui ne va pas pour autant sans théorie de l'activité et de la tâche).
- •La formation des enseignants est censée aller au-delà de la simple maîtrise des contenus enseignés.
- •Un professionnel de l'enseignement apprentissage est censé désormais réunir les compétences du concepteur et d'exécutant/animateur de la formation. Il identifie le problème, le pose et imagine, met en œuvre une solution. Il assure ensuite le suivi. Il ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique. Il doit chaque fois la construire sur le vif, parfois dans le stress et sans disposer de toutes les données nécessaires à une décision éclairée et non contestable. Cela ne peut donc pas s'entendre sans des savoirs savants, sans des savoirs experts, sans des savoirs d'expérience.
- Le professionnel ne passe pas son temps à tout réinventer. Il tient compte des théories, des méthodes avérées, de la jurisprudence, de l'expérience, et d'un certain art de faire qui traverse le collectif professionnel auquel il appartient. Clôt appelle cela le genre.

- En dépit de ses nombreuses ressources professionnelles, les situations complexes apparaissent toujours pour le professionnel comme singulières. Elles exigent une démarche de résolution de problèmes, une forme d'invention, plutôt que l'application d'un répertoire de recettes toutes prêtes
- Jobert explique que la compétence professionnelle peut se concevoir comme la capacité de gérer l'écart entre travail prescrit et travail réel. Cet écart varie selon les métiers.
- La formation au métier insiste sur l'apprentissage de règles de métier et leur respect d'une part, et d'autre part sur la construction de l'autonomie et du jugement professionnel pertinent en situation de travail. Même dans les emplois les moins qualifiés un minimum d'autonomie dans le travail est une condition de fonctionnement de la production. Elle permet de faire face aux limites du travail prescrit, afin de rendre la tâche supportable, mais aussi de mieux l'accomplir lorsque les prescriptions sont défaillantes ou insuffisantes en regard des conditions de travail. Dans le cas de prescriptions faibles, l'intelligence au travail du praticien se développe: il comble les lacunes, il invente des astuces ou des procédures.
- Perrenoud nous explique que dans les métiers de l'humain, la part du prescriptible est plus faible que dans les métiers techniques. Cela exige des praticiens à niveau globalement assez élevé de qualification. Les employeurs ont le choix entre deux stratégies du coup : soit limiter au maximum l'autonomie des praticiens et investir dans des prescriptions de plus en plus fines, des procédures très standardisées avec des appuis logiciels forts, soit faire confiance largement au praticien en élevant au besoin leur niveau de compétences de sorte qu'ils soient dignes de la confiance et aptes à la réélaboration de leur activité de travail dans des situations complexes.
- Cette seconde attitude des prescripteurs est au cœur du concept de professionnalisation qui consiste à former des gens assez compétents pour savoir ce qu'ils ont à faire dans des situations de travail critique, une situation problématique. Ou être tenus par de simples règles, des directives. Des modèles peuvent ne pas suffire ou se révèlent inadaptés pour la performance au travail.
- L'autonomie et la responsabilité d'un professionnel qui forment la professionnalisation ne vont pas sans une forte capacité de réfléchir dans et sur son action. Cette capacité est au cœur du développement permanent, elle permet de donner sens à l'expérience professionnelle qui s'accumule au fil du temps, elle convoque les savoirs dits d'action.

- C'est ainsi que la figure du praticien réflexif est au cœur de la professionnalisation, considérée sous l'angle de l'expertise et de l'intelligence au travail, pour reprendre les termes de Philippe Perrenoud. S'il arrive à chacun de réfléchir au travail, dans l'action et sur l'action de son travail, ll faut cependant distinguer la posture réflexive du professionnel d'une réflexion épisodique de chacun sur ce qu'il fait. Une véritable pratique réflexive exige que cette posture devienne quasi permanente. Elle doit complètement s'inscrire dans un rapport analytique à l'action qui devient relativement indépendante des obstacles rencontrés ou des déceptions. La pratique réflexive doit en définitive s'inscrire dans l'identité du professionnel, être une posture habituelle. Elle doit devenir automatique. Elle ne se mesure non au discours ou à des intentions, mais aux conséquences d'une réflexion dans l'exercice quotidien du métier en situation de crise, en situation critique où l'on peut apprécier la qualité et la pertinence d'une réflexivité sur l'action.
- Les sciences sociales et humaines ont insisté sur la dimension réflexive de l'acteur, voire des groupes et des organisations. L'Américain Schon n'a en quelque sorte que revitalisé et conceptualisé plus explicitement la figure du praticien réflexif en proposant dès 1978, une véritable épistémologie de la pratique, de la réflexion et de la connaissance dans l'action.
- En France, on a tendance à préférer d'autres mots-clés comme base de connaissances, savoir d'action, Ergonomie cognitive, entretiens d'explicitation, Expertise, Métacognition, Analyse de pratique du travail, Développement de compétences. Philippe Perrenoud préfère considérer l'idée de praticien réflexif comme un paradigme intégrateur et ouvert. Certains ont souligné que le concept de réflexion dans l'action est relativement vide de contenu; d'autres y voient au contraire une ouverture transversale et interdisciplinaire. La perspective comparative de Schon met en évidence des mécanismes communs et développe des concepts qui trouvent une résonance dans divers champs professionnels, car il est assez souvent métaphorique comme avec "conversation réflexive avec une situation" qui définit l'idée du praticien qui réfléchit sur et dans son action.
- Pourtant pour entrer dans une logique de formation professionnelle, il convient de prendre en compte la spécificité de chaque métier et de s'interroger sur comment peut se décliner à l'intérieur de la spécificité disciplinaire le paradigme réflexif.

- Rappelons que Schön développa dans les années 1070-1980 la notion du praticien réflexion pour combattre l'illusion encore dominante que la science offrait une base de connaissances suffisante pour une action rationnelle. Depuis nous avons compris qu'une importante proportion des problèmes rencontrés dans le quotidien professionnel ne figure pas dans les répertoires des livres savants. Et qui ne peuvent être résolus uniquement avec des savoirs théoriques et procéduraux enseignés, la référence au praticien réflexif s'oppose donc au tout scientisme, et se présente comme une forme de réalisme et d'humilité
- Le savoir académique né de la recherche est absolument nécessaire, mais certainement pas suffisant pour traiter de toutes les situations du travail. Il existe des savoir-faire, des fonctionnements mentaux particuliers mobilisés face à des situations complexes.
- Cela étant le métier d'enseignant n'a pas suivi le même itinéraire que d'autres professions, il n'a pas été atteint par le fantasme d'une pratique scientifique comme cela a pu se jouer dans la formation des ingénieurs, des médecins ou même des managers. Dans certains métiers, le principe du praticien réflexif est une forme de réhabilitation de l'intuition et de l'intelligence pratique au cœur de la compétence professionnelle. `
- Dans les métiers de l'éducation, le praticien réflexif est plutôt l'emblème de l'accession à un statut de profession de plein droit pour l'enseignant, le moteur même pour valoriser un savoir-faire, un savoir enseigner qui ne relèvent pas d'une attitude innée comme certains ont voulu le faire croire. C'est rendre aux enseignants le métier, la profession.
- L'enjeu est de développer des formations articulant rationalité scientifique et pratique réflexive, autrement dit articulant les savoirs issus de l'amphithéâtre et les savoirs issus du terrain. Philippe Perrenoud esquisse une formation professionnelle des enseignants qui admet ne pas faire un peu de tout, mais opérer des choix, qui définit des priorités du point de vue du débutant et de son évolution souhaitable, qui se fonde sur une analyse des situations professionnelles les plus courantes et problématiques en début de carrière, qui n'ignore pas l'angoisse et le peu d'expérience des étudiants conduisant à dramatiser certains problèmes et en sous-estimer d'autres.

- On pourrait articuler des objectifs ambitieux et la prise en compte de la réalité. En ce sens, afin de développer d'emblée le savoir analyser, Altet (1994) propose de construire parallèlement des savoirs didactiques et transversaux assez riches et pointus pour armer le regard et la réflexion sur la réalité.
- Dès la formation initiale, une pratique réflexive doit être entraînée. Former de bons enseignants débutants, c'est former d'emblée des gens capables d'évoluer, d'apprendre des situations de travail et de leur expérience, de réfléchir à l'écart sur ce qu'il voulait faire, ce qu'ils ont fait réellement, sur ce que cela a donné et comment cela pourrait se refaire si c'était à refaire.
- La formation initiale doit ainsi préparer le futur enseignant à réfléchir sur sa pratique, thématiser, modéliser exercer une capacité d'observation, d'analyse, de métacognition et de métacommunication. L'enjeu est de donner à la fois des attitudes, des habitudes, des méthodes, des postures réflexives. En créant des lieux d'analyse de la pratique et du travail, de dialogue entre des apports disciplinaires et leur mise en œuvre dans la classe, une conversation entre le savoir à enseigner et le savoir enseigner.
- La notion de praticien réflexif n'est pas aussi limpide qu'elle peut le paraître. En effet, il est évident qu'un être humain pense assez souvent à ce qu'il fait, avant de le faire, en le faisant et après l'avoir fait. Pour autant peut-on le qualifier de praticien réflexif? D'autant que par certains égards, on peut dire que l'on pense comme on respire. Si l'on entend penser à quelque chose, avoir une activité mentale quelconque.
- Dans de nombreux contextes les deux mots penser et réfléchir paraissent interchangeables. Pour les différencier, on peut dire que réfléchir indique une certaine distance. Le Robert définit ce verbe à double sens de la manière suivante : renvoyer par réflexion dans une direction différente ou dans la direction d'origine.
- Faire usage de la réflexion, penser, calculer, chercher, cogiter, se concentrer, délibérer, méditer, observer, se recueillir, rentrer en soi- même, se replier, ruminer, songer. C'est un sens figuré par rapport au premier qui conduit à penser la réflexion comme un retour de la pensée sur elle-même, se réfléchir sur soi, se recueillir.

- La métaphore du miroir est très puissante pour faire comprendre le concept de réflexion. Elle est très présente dans le concept d'abstraction réfléchissante, tel que Piaget l'a défini en 1977 : la pensée se prend elle-même pour objet et construit des structures logiques à partir de ses propres opérations. Même dans un sens plus commun, l'acte de réfléchir suppose une certaine extériorité, donc un minimum de distance face aux urgences de l'action fait remarquer Philippe Perrenoud.
- En sciences humaines, la distinction entre penser et réfléchir n'est pas tranchée. Il n'y a pas d'articulation évidente entre la pensée la plus proche de l'action, celle qui la guide et la réflexion plus distanciée. Plutôt que d'opposer pensée et réflexion, le courant développé par Schon distingue plutôt la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action.
- Il n'y a pas d'action complexe sans réflexion en cours de processus. La pratique réflexive peut s'entendre comme la réflexion sur la situation, les objectifs, les moyens, l'état des lieux, les opérations engagées, les résultats provisoires, l'évolution prévisible du système d'action. Réfléchir en cours d'action consiste à se demander ce qui se passe ou va se passer, ce qu'on peut faire, ce qu'il faut faire, quelle est la meilleure tactique, quels détours efficients, quelles précautions il convient de prendre, quels sont les risques encourus...
- Réfléchir sur l'action est autre chose. C'est prendre sa propre action comme un objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle restrictif c'est-à-dire à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autres, ou bien à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique. Réfléchir dans l'après-coup, après l'action, a pour objectif de comprendre, apprendre, intégrer ce qui s'est passé. Réfléchir ne se limite pas alors à une évocation, mais passe par une critique, une analyse, une mise en relation. On convoque des règles, des théories.
- La réflexion dans l'action amorce souvent une réflexion sur l'action nous explique Philippe Perrenoud car elle met en réserve des questions impossibles à traiter sur le vif. Mais auxquelles le praticien se promet de revenir à tête reposée.
- La réflexion sur l'action permet d'anticiper et prépare le praticien souvent à son insu, à réfléchir plus vite dans l'action et à envisager davantage d'hypothèses, tout un monde virtuel nous explique Schon

LA RÉFLEXION DANS LE FEU DE L'ACTION

- PROMPTEUP
- Dans le feu de l'action pédagogique, il reste peu de temps pour méditer. On réfléchit surtout au pilotage du pas suivant, à la décision de la marche à suivre. Vais-je interrompre ou non un bavardage, vais-je expliquer telle notion de telle manière au regard de la réaction présente aux élèves, vais-je entamer ou non un nouveau chapitre avant la fin de l'heure ... ?
- C'est un ensemble de microdécisions qui mobilisent une forte activité mentale. L'activité décisionnelle paraît souvent pré réfléchi dans des formes routinières de l'activité, à la limite de la conscience. On pense, mais on n'a pas conscience de penser.
- Parfois il y a bien du doute. On balance entre deux possibilités, entre des choses contradictoires. Lorsqu'on ne sait pas trop comment continuer la classe, il se peut que s'amorce une réflexion dans le vif de l'action quand bien même le flux des événements ne s'interrompt pas et interdit un véritable arrêt de l'agir. Ne pas intervenir est aussi une décision, une autre façon d'agir dans la mesure où cette attitude pèsera tout autant sur le cours des événements.
- Ne rien décider n'empêche pas la situation d'évoluer d'une manière éventuellement critique. La réflexion dans l'action se caractérise donc par sa rapidité. Elle dit un processus de décision sans offrir la possibilité de prendre des avis externes ou de demander un "temps mort". On peut prendre la décision de ne pas intervenir immédiatement pour se laisser le temps de réfléchir plus tranquillement c'est différer la décision, si par exemple l'enseignant sent qu'agir trop vite serait maladroit ou bien qu'il est sous l'empire d'une émotion qui lui fait manquer la juste appréciation des événements et peut l'amener à de mauvaises décisions. En classe, des comportements deviennent problématiques, car ils sont répétitifs (bavardage, arrivée tardive, agressivité, impertinence, manque de motivation...) La décision ne porte pas sur une situation singulière, mais sur une série de situations semblables : cela laisse le temps de se faire une opinion et d'envisager diverses stratégies. Une grande partie de réflexion dans l'action permet de décider si l'on doit agir immédiatement ou si on doit différer. Afin de se donner le temps de réfléchir davantage.

LA RÉFLEXION HORS DU FEU DE L'ACTION



- Ici, le professeur réfléchit à ce qui s'est passé, à ce qu'il a fait ou essayé de faire, à ce que son action a donné. Il réfléchit aussi pour savoir comment continuer, comment reprendre, comment affronter un problème, comment répondre à une demande précise d'un élève ou d'un groupe d'élèves. La réflexion hors du feu de l'action est souvent à la fois rétrospective et prospective. Elle relie à la fois le passé et l'avenir. Surtout lorsque le praticien est engagé dans une activité qui s'étale sur plusieurs jours ou plusieurs semaines.
- La réflexion est à dominante rétrospective lorsqu'elle survient à l'issue d'une activité ou d'une interaction voire dans un moment d'accalmie. Sa fonction principale est de dresser un bilan, de comprendre qui a fonctionné ou non, de préparer à la prochaine intervention. La réflexion après l'action peut capitaliser de l'expérience, la transformer en savoirs de l'action qui sont susceptibles d'être investis dans d'autres circonstances.
- La réflexion est à dominante prospective lorsqu'elle survient au moment de la planification d'une activité nouvelle ou de l'anticipation d'un événement, d'un problème inédit pour l'enseignant. Par exemple accueillir dans sa classe un enfant migrant en cours d'année.
- À l'école, la réflexion en dehors du feu de l'action peut se développer entre deux cours, durant la pause du midi ou à la fin d'une journée d'école. La réflexion sur ce qui s'est passé en classe préoccupe l'enseignant. La réflexion sur l'action se renouvelle constamment au fil de l'actualité de la classe. Les interactions et les incidents critiques scolaires sont à la fois importants et éphémères, chaque jour de nouveaux éléments apparaissent. Et les événements les plus récents recouvrent constamment les plus anciens.

LA RÉFLEXION SUR LE SYSTÈME D'ACTION

- ection ROMPTEUR
- Pour Philippe Perrenoud, à un premier niveau, la réflexion sur le système d'action questionne les fondements rationnels de l'action : les informations disponibles, leur traitement, les savoirs et les méthodes sur lesquels on s'est appuyé.
- Le débriefing pratiqué dans certains métiers tente de reconstituer les raisonnements tenus durant l'action, et d'identifier leurs points faibles et leurs biais. On pense à des connaissances dépassées, insuffisantes ou indisponibles dans la mémoire de travail. On pense aussi à des informations incomplètes ou orientées, à des inférences hâtives ou approximatives, à des opérations trop lentes ou hésitantes, à un mauvais cadrage du problème, à un repérage insuffisant des ressources ou des aides disponibles, ou encore à un modèle d'interprétation inadéquat.
- Cette réflexion met à jour des opérations mentales de routine, une part d'inconscient pratique dans notre action. Nous ne réinventons pas chaque jour nos actes, les situations et les tâches se ressemblent, du coup nos actions et opérations singulières sont des variations sur une trame assez stable.
- On appelle cette trame stable une structure de l'action ou un schème d'action au sens de Piaget (une organisation invariante de l'activité). Un schème guide l'action, concrète ou mentale, mais n'interdit pas la variation, l' innovation, la différenciation à partir de la trame mémorisée. Dans la psychologie de Piaget, l'action adaptée est un équilibre entre une assimilation aux schèmes existants et une accommodation de ces schèmes à la situation. Il y a toujours une façon stable d'affronter la réalité, d'affronter le conflit, la pression, l'incertitude et le désordre. Les opérations mentales sont des actions intériorisées qui sont, elles aussi, sous-tendues par des schèmes. Bourdieu appelle habitus l'ensemble des schèmes dont dispose une personne à un moment de sa vie.

LA RÉFLEXION SUR LE SYSTÈME D'ACTION



- Les structures stables de nos actes permettent d'agir rapidement, en pilotage automatique, ce qui est psychiquement plus économique, du moins aussi longtemps qu'aucun obstacle inhabituel ne survient. Piaget parle d'un inconscient pratique pour souligner que certains de nos schèmes se sont constitués dans l'implicite, au gré de l'expérience, à l'insu du sujet. D'autres, issus d'actions initialement réfléchis, voire de l'intériorisation de procédures, sont devenus des routines dont nous n'avons plus conscience.
- On peut s'interroger s'il n'y a pas des situations et des actions qui se répètent, se proposant à la réflexion comme des objets durables, des objets permanents.
- Aux côtés de la stabilité, de l'instabilité, de l'invariance, du non permanent est à gérer: il faut s'y ajuster ... grâce aux points d'ancrage que sont les éléments stables.
 L'existence de scénario qui se reproduit dans des situations semblables nous amène à penser à l'existence de nos schèmes. Cette permanence est une source d'identité, mais aussi de nonsatisfaction.
- À la diversité des objets et niveaux de réflexion s'ajoute celle des styles cognitifs et des situations concrètes. Nous ne fonctionnons pas tous de la même manière. Les moteurs de la réflexion sont multiples : un problème à résoudre, une crise à dénouer, une décision à prendre, une régulation du fonctionnement, une autoévaluation de l'action, une justification auprès d'un tiers, une réorganisation de ses catégories mentales, une envie de comprendre ce qui se passe, une frustration ou rage à dépasser, un plaisir à sauvegarder à tout prix, une lutte contre la routine ou l'ennui, une recherche de sens, un désir de se faire valoir par l'analyse , une formation, construction de savoir, une quête identitaire, une régulation des relations a autrui, un travail en équipe, des comptes à rendre.

- La réflexion se situe entre un pôle pragmatique, où elle est un moyen d'agir, et un pôle identitaire, où elle est source de sens et façon d'être au monde.
- Il est difficile de dire in abstracto pourquoi on réfléchit sans se référer à un contexte. On saisira donc d'autant mieux le fonctionnement réflexif d'un praticien qu'on le conduit à raconter des épisodes. Il évoquera alors en général ce qui a déclenché un épisode. Un incident peut n'être toutefois que "la goutte d'eau qui fait déborder le vase". Il provoque un effet de seuil, amène à se dire par exemple "on ne peut plus continuer comme ça".
- Parmi les incidents ou événements déclencheurs, on trouvera dans le monde scolaire par exemple les suivants : conflit, déviance, indisciplines, agitation de la classe, difficultés d'apprentissage, apathie, manque de participation, activité qui tombe à plat, activité qui n'atteint pas son but, résistance des élèves, planification inapplicable, résultat à une épreuve, temps perdu, désorganisation, moment de panique, moment de colère, moment de lassitude, moment de dégoût, moment de blues, moment de déprime, injustice inacceptable, éléments surgis en conseil de classe, venue d'un visiteur, arrivée d'un nouvel élève, carnet a remplir, sollicitation d'un appui, formation déstabilisante, discussion en équipe, conversation avec les élèves, conversations avec des collègues ou avec des tiers, rendez-vous avec des parents.
- Chaque enseignant n'est pas sensible aux mêmes événements ou incidents. Par ailleurs tous les praticiens qui réfléchissent n'adoptent pas la pose du penseur de Rodin. Lorsqu'ils réfléchissent dans le vif de l'action, en classe, ils manifestent des styles très divers. Les uns pensent à haute voix ou parlent pour ne rien dire, ce qui leur donne le temps de se faire une idée, d'autres se retirent un instant de l'interaction, en assignant une tâche aux élèves, certains ferment les yeux, d'autres écrivent ou dessinent, s'assoient ou marchent..

DE LA RÉFLEXION OCCASIONNELLE A LA PRATIQUE RÉFLEXIVE,

- Il arrive évidemment à chacun de réfléchir spontanément sur sa pratique, mais si cette mise en question n'est ni méthodique, ni régulière elle ne mène pas nécessairement à des prises de conscience ou des changements professionnels.
 Tout enseignant débutant réfléchit pour assurer sa survie, puis, en vitesse de croisière, pour naviguer un peu au-dessus de la ligne flottaison, enfin, parfois, pour réaliser des ambitions fortes.
- Cette réflexion spontanément n'en fait pas un praticien réflexif au sens de Schon. Un enseignant réflexif ne cesse pas de réfléchir dès qu'il arrive à se débrouiller, être moins angoissé, à survivre dans sa classe. Il continue à réfléchir pour progresser dans ce métier, même en l'absence de difficultés ou de crise majeure, par plaisir parce qu'il ne peut s'empêcher de réfléchir, parce que la réflexion est une forme d'identité et de satisfactions professionnelles. Il s'y adonne avec des outils conceptuels et des méthodes, à la lumière de divers savoirs et autant que possible, dans le cadre d'une interaction avec d'autres praticiens. Cette réflexion construit de nouvelles connaissances, tôt ou tard réinvesties dans l'action.
- Un praticien réflexif ne se contente pas de ce qu'il a appris en formation initiale ni de ce qu'il a découvert dans ses premières années de pratique. Il réexamine constamment ses objectifs, ses démarches, ses évidences, ses savoirs. Il entre dans une boucle sans fin de perfectionnement parce qu'il théorise lui-même sa pratique, seul ou au sein d'une équipe pédagogique. Il se pose des questions, tente de comprendre ses échecs, se projette dans l'avenir. Il prévoit de faire autrement la prochaine fois ou l'année suivante. Il se donne des objectifs plus clairs, il explicite ses attentes et ses démarches.
- La pratique réflexive est un travail qui pour devenir régulier exige une posture et une identité particulières HILIPPE CLAUZARD MCF UNIVERSITE DE LA REUNION ESPE / ICARE FEVRIER MARS 2017

PROMPTEUP

DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE QUI S'APPREND!

- La pratique réflexive s'apprend au gré d'un entraınement intensif. Pourquoi former à réfléchir, alors que cela paraît aussi naturel que respirer? Les praticiens ont-ils d'emblée les postures et les habitudes mentales propres à un praticien réflexif. N' y a-t-il pas entre la façon ordinaire de réfléchir et une pratique réflexive, autant de différence qu'entre la respiration d'un être humain quelconque et celle d'un athlète ?
- Car il est bel et bien ici question d'une posture et d'une pratique réflexive fondant une analyse méthodique, régulière et instrumentée, sereine et porteuse d'effets. Des dispositions et compétences qui ne s'acquièrent en général qu'au gré d'un entraînement intensif et délibéré.
- D'où l'idée de former à de l'autorégulation et apprentissage des situations à partir de la propre expérience du professionnel aussi bien que du dialogue avec d'autres professionnels. Pour cela, il importe que la formation professionnelle développe des capacités d'auto- socio-construction de compétences, de savoir-faire, de routines (l'habitus), des représentations, des savoirs professionnels.
- C'est un rapport à sa pratique et à soi, une posture d'auto observation, d'auto-analyse, de mise en question, d'expérimentation. C'est un rapport réflexif à ce qu'on fait.

POURQUOI FORMER LES ENSEIGNANTS À RÉFLÉCHIR SUR LEURS PRATIQUES?

Philippe Perrenoud retient 10 raisons, d'une pratique réflexive à développer chez les enseignants. On peut attendre qu'elle:

- Compense la légèreté de la formation professionnelle,
- Favorise l'accumulation de savoirs d'expérience,
- Accrédite une évolution vers la professionnalisation
- Prépare à assumer une responsabilité politique et éthique
- Permet de faire face à la complexité croissante des tâches
- Aide à vivre un métier impossible
- Donne les moyens de travailler sur soi
- Encourage à affronter l'irréductible altérité de l'apprenant
- ouvre à la coopération avec des collègues
- Accroît les capacités d'innovation.

MÉTHODOLOGIE CHOISIE POUR LA MISE EN SITUATION D.P.A.T.R.

- ✓ Décrire la situation, l'étude de cas
- ✓ Problématiser une situation de travail problématique, un moment critique, un décalage, un écart ...
- ✓ Analyser à partir d'une construction hypothétique
- ✓ Construire une Théorie de l'action, une sémantique de l'agir professionnel
- ✓ Réinvestir dans l'action, augmenter son pouvoir d'agir.

PROMP

D COMME DÉCRIRE

- Décrire : c'est relater des faits en s'efforçant d'être aussi proche que possible de ce qui s'est passé, de ce qui a été ressenti.
- Le narrateur organise son récit selon une logique qu'il choisit, selon **un point de vue** qu'il adopte pour raconter ce qui s'est passé.
- On peut ainsi organiser les faits de différentes façons : chronologiquement avec un déroulement des faits, spatialement avec des arrêts sur images, émotionnellement avec la présence d'une tonalité affective provoquée par les faits, selon les différents protagonistes (d'après leurs actes, leurs propos, leurs attitudes....
- Décrire n'est pas une démarche naturelle. Cela suppose une rigueur et un souci de mettre des mots sur ce qui s'est passé ou ce qui a été ressenti pour reconstruire une situation.



C'est un véritable effort d'objectivation de la situation, au sens de la constituer en un objet. Ce qui permet de rendre la situation communicable.

Il s'agit donc de faire émerger un objet qui sera ensuite analysé.

Sachons que la description n'échappe pas la subjectivité constitutive de toute approche humaine du réel.

Aucune description n'est objective. Elle traduit toujours le point de vue adopté par l'auteur.

Ainsi, des narrateurs différents peuvent construire des descriptions différentes de la même situation, selon leur angle d'entrée dans la situation, éventuellement selon leurs projets d'analyse, selon la problématisation qu'ils vont définir.

Une même personne peut construire des descriptions différentes selon les moments et selon ses projets.

L'important est de revenir aux faits, de façon à pouvoir s'accorder sur ce qui s'est passé.

Pourquoi décrire ? Pour gagner en informations, pour recréer une expérience, pour donner les matériaux à une réflexivité partagée...

Pour le narrateur, la description permet de se remettre dans le contexte de l'action professionnelle, en position de parole incarnée (parole en « je »), en établissant des ponts sensoriels avec le vécu, en revivant les émotions. Elle aide à passer de l'implicite du vécu à la conscience réfléchie. L'explicitation de la situation permet de construire le matériau qui fera l'objet du retour réflexif » (Vermersch, 1994, 2004)

Le narrateur va recréer une expérience sur laquelle il va engager une réflexion: « Le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir (le drame des échecs), ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter— paradoxe fréquent—ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire » (Clôt, 2001).



- Comment décrire? La description gagne en rigueur si le narrateur est capable d'être son propre dictionnaire (c'est-à-dire qu'il peut expliciter le sens qu'il donne à certains concepts : par exemple « lorsque je dis que les élèves sont motivés, Je dirais qu'ils posent des questions spontanément »), de repérer les mots leurres (par exemple: « généralement... ») et utiliser des termes précis (par exemple « À chaque fois que je posais une question... »), d'expliciter son projet de description (par exemple : « je vais me centrer sur ce qui aide les élèves apprendre »)
- Comment aider à décrire? Dans les dispositifs de réflexivité partagée, le formateur peut aider le narrateur à décrire en l'invitant à expliciter l'action, son contexte et ses acteurs par des questions portant sur les conditions temporelles (quand ? À quel rythme ? Pendant combien de temps?), Spatiales (où?), Physiques (« quelle disposition de classe... »), organisationnelles (quelle école? Quel réseau? Quelle section?...), relationnelles (avec qui? Pour qui?...) Il est également demandé de clarifier son point de vue, préciser les mots peu significatifs, dépasser les interprétations, de se rappeler les émotions ressenties dans la situation.
- Les questions sont ouvertes, non inductrices d'une réponse attendue. Elles permettent une clarification, une compréhension plus fine des faits exposés.
- À **noter:** la question « pourquoi » n'est pas conseillée à cette étape car elle risque d'appeler davantage des éléments de problématisation que de description.



Quand décrire? Cette phrase est indispensable à l'analyse. Elle permet de constituer le matériau sur lequel portera l'analyse. Généralement, elle se situe en début du processus de réflexivité, Elle peut être récurrente, la description s'enrichissant au fil de la définition du projet d'analyse et de la problématisation.

La clarification naît bien souvent d'une interpellation d'autrui. Cependant lorsque la description est individuelle, le narrateur devient « autrui » pour lui-même, par exemple quand il relit ce qu'il a écrit pour raconter son « histoire ».

Comment commencer? L'étude de cas commence par l'énoncé des faits, la recherche des éléments ou d'aspects éclairants (aspects juridiques, pédagogiques, relationnels, organisationnels...) afin de décrire le plus finement possible la situation et la situer.

Attention à ne pas confondre : décrire et interpréter. Interprétations, jugements, préconisations appartiennent à d'autres étapes ultérieures.

Les questions posées par l'animateur (avec le groupe) pour lancer ou relancer la description sont : Questions de définition, Questions d'explicitation, Questions de clarification, Questions d'évocation (du ressenti) (Grille de description)

C'est une phase essentielle POUR CONSTITUER LE MATÉRIAU SUR LEQUEL PORTERA L'ANALYSE. ON RESTE SUR LES FAITS!!!

GROUPES DE TRAVAIL MISES EN SITUATION

DU DESIR D'APPRENDRE

DE LA GESTION VIE SCOLAIRE

DE LA SUR REACTION

VOTRE DÉMARCHE GÉNÉRALE, TRAVAIL EN GROUPE



- Décrire les faits
- Problématiser, hypothèses explicatives, hypothèses élucidantes
- Analyser / choix cadre théorique
- Théoriser : sens donné à l'évènement, modélisation, préconisations
- Réinvestissement : suggestions en termes de formation

LIENS INTERNET

- Site de la Revue de l'analyse de pratiques professionnelles -Regards croisés : www.analysedepratique.org
- Les différentes approches de l'analyse des pratiques par Bernard Gouze, <u>PedagoPsy.eu</u>
- Fiche synthétique présentant le travail du GFR "analyse de pratiques professionnelles" Jacques Lévine, Altet, Perrenoud, et al., <u>reims.iufm.fr</u>
- Site de Patrick Robo avec de nombreux écrits sur l'Analyse de Pratiques Professionnelles : <u>probo.free.fr</u>
- Site de Pierre Vermersch et du GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation : expliciter.fr https://www.grex2.com/
- Groupe de formation à l'analyse de pratiques professionnelles Les dispositifs http://www.gfapp.org/?cat=4

UE 4-2 Master Recherche en éducation

Analyse des pratiques et démarches réflexives (analyse de pratique professionnelle)



PHILIPPE CLAUZARD

MCF UNIVERSITÉ DE LA

RÉUNION

ESPE / ICARE

ETUDES DE TEXTE, ÉTUDE D'UN CAS



- Étude de texte étude de cas : un questionnement en analyse des pratiques (Extrait d'article paru dans Education permanente) Extrait d'éducation permanente n° 160/2004 Nadine Faingold, Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires (cours 2)
- Quel sens ce corpus a-t-il pour vous? Que retirez-vous de sa forme ? Et des propos sur le fond ?
- Une entrée particulière a été choisie, laquelle ?
- Quel autre type d'analyse peut-on effectuer ?
- Pensez-vous que cette analyse de pratique soit porteuse de formation, de développement de compétences professionnelles ?
- CONCLUSIONS : L'entretien en différé montre que Diane a appris à reconnaître ce qui, en elle, relève d'une posture d'aide immédiate, probablement liée à sa problématique personnelle.
- En l'occurrence, cette tendance spontanée est en contradiction avec l'objectif qu'elle s'est fixé en tant qu'enseignante professionnelle : ne pas aider Virginie pendant cette séance pour la laisser prendre son autonomie.
- L'intérêt de savoir identifier cette tendance est de pouvoir éventuellement mieux la contrôler à l'avenir, ce qu'elle dit avoir commencé à faire aussi bien en classe que chez elle par rapport à ses propres enfants.
- Extrait d'ÉDUCATION PERMANENTE n° 160/2004-3
- NADINE FAINGOLD EXPLICITATION, DÉCRYPTAGE DU SENS, ENJEUX IDENTITAIRES
 PHILIPPE CLAUZARD MCF UNIVERSITE DE LA REUNION ESPE / ICARE FEVRIER MARS 2018

MÉTHODOLOGIE CHOISIE POUR LA MISE EN SITUATION D.P.A.T.R.

- ✓ Décrire la situation, l'étude de cas
- ✓ Problématiser une situation de travail problématique, un moment critique, un décalage, un écart ...
- ✓ Analyser à partir d'une construction hypothétique
- ✓ Construire une Théorie de l'action, une sémantique de l'agir professionnel
- ✓ Réinvestir dans l'action, augmenter son pouvoir d'agir.

P COMME PROBLÉMATISER



- Problématiser : c'est identifier le point d'entrée pour traiter la situation, ce qui pose question, ce qui attire l'attention, le point d'ancrage retenu.
- C'est construire l'objet et choisir la dimension sous laquelle il sera analysé. C'est objectiver.
- Cela consiste donc à isoler dans une situation un angle d'attaque pour la rendre traitable, en définissant ce qui fera l'objet de l'analyse.
- Ce champ d'investigation est éventuellement ciblé par une ou plusieurs questions problèmes.
- Une même situation peut être problématisée selon des angles très différents.
- Le projet de celui qui va analyser (ou de l'animateur) orientera explicitement ou implicitement le choix des questions problèmes.
- Problématiser: c'est se mettre en dehors de la situation pour mieux la regarder, prendre du recul.
- C'est identifier l'enjeu du questionnement. Et dans la mesure du possible, on peut étayer la problématique par des formulations d'hypothèses de résolution du problème ou d'élucidation de la situation.
- Sans oublier pour autant qu'il s'agit avant tout de poser le problème à cette étape, non pas de le résoudre.

P COMME PROBLÉMATISER

PROMPTEUR

- Pourquoi problématiser? Dans le cas d'une réflexivité partagée, cela permet de prendre conscience et de décoder ses représentations et ses angles privilégiés, ses habitudes de lecture des situations professionnelles grâce à la confrontation entre différentes problématisations. Cela permet également de s'ouvrir à d'autres interprétations, d'être sensibilisé aux variations d'entrées possibles dans le processus d'analyse d'une situation. Problématiser pour décoder ses représentations, ses habitus, ses routines ouvre aux champs des possibles.
- La diversité de façons de poser un problème à partir des mêmes faits, sans hiérarchiser celles-ci, permet aux participants d'enrichir leur propre façon de problématiser la situation professionnelle.
- Comment susciter la problématisation? Le formateur peut la susciter par des questions invitant chacun à la réflexion sur ce qui, à ses yeux, mérite qu'on ne s'y attarde et sur les variables critiques de la situation professionnelle auxquelles l'épisode décrit lui paraît se rattacher (par exemple : « qu'est-ce qui est en jeu pour toi dans cette situation? À quoi se rattache cet épisode dans ta conception du métier ou dans l'exercice du métier? Qu'est-ce qui fait difficulté pour toi dans cette situation?»)
- On peut imaginer une **grille de questionnements** constituée de **questions ouvertes** dans laquelle le formateur va piocher pour conduire un rappel des enjeux de l'épisode étudié, pour tirer le fil d'une analyse, pour pousser à la réflexivité (« qu'est-ce que tu souhaiterais analyser et qu'est-ce que tu poserais comme question pour guider cette analyse? »)

P COMME PROBLÉMATISER



- Qu'est-ce qui est en jeu dans la situation?
- Quels sont les **éléments saillants** de la situation ? Et les éléments **contingents, non essentiels**?
- Quelles sont les variables qui peuvent jouer dans la situation?
- Quelles sont les hypothèses explicatives? Quelles sont les hypothèses élucidantes? Quelles sont les hypothèses constructives en termes de formation?
- Quand problématiser? La problématisation guide l'analyse. Elle peut évoluer, s'enrichir, se redéfinir sous l'influence de celleci. Rien n'est figé. Les problématiques construites constituent chacune un champ à investiguer lors de l'analyse.
- Point de vigilance: Vermersch conseille d'éviter certaines questions comportant un « pourquoi?» comme dans « pourquoi tu fais ça? Pourquoi interprètes-tu comme ça?». Parce que cela suscite des autojustifications et des rationalisations. Par contre, dire « en quoi est-ce difficile pour toi? » peut constituer une bonne amorce de problématisation. Il convient de ne jamais oublier qu'il ne s'agit pas d'évaluer, mais de comprendre la situation professionnelle de travail...

À COMME ANALYSER



- Qu'est-ce qu'analyser? Analyser, c'est créer du sens.
- C'est proposer une façon de lire la situation en lien avec la problématisation .
- Pour cela, certains éléments de la situation sont choisis et reliés entre eux pour faire émerger une signification.
- Analyser suppose donc de repérer des caractéristiques essentielles d'une situation, et de les distinguer des caractéristiques accessoires et contingentes, étant donné la question posée.
- Analyser est une opération consistant à **découper en catégories ce qui était décrit**, pour l'organiser grâce à des théories personnelles ou des théories reconnues par la communauté scientifique (psychologiques, sociologiques, ergonomiques, psychosociologiques...).
- Selon les théories exploitées, le professionnel identifie des éléments de la situation et des relations entre ceux-ci. Ainsi il modélisera progressivement la situation. Selon les théories, les ébauches de modélisation vont varier.
- Pourquoi analyser ? Nous analysons pour prendre une distance supplémentaire et dépasser une appréhension globale, émotionnelle et syncrétique d'une situation.
- Cette opération d'analyse permet de rendre explicite une partie de l'implicite de la situation.

A COMME ANALYSER



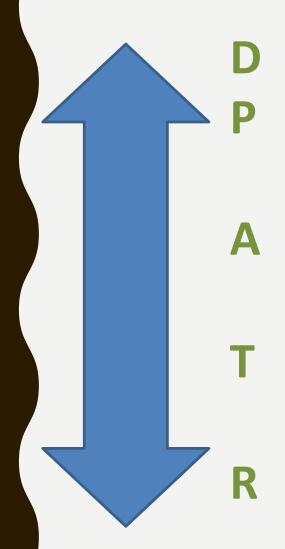
- Analyser permet d'organiser les éléments de la situation, de formuler des hypothèses de compréhension ou d'explication.
- Nous analysons pour faire émerger de nouvelles questions à propos de la situation, pour identifier de nouvelles problématisations, pour fonder les propositions d'alternatives qui seront formulées dans une phase ultérieure.
- Comment analyser? Spontanément ,le narrateur utilise des théories personnelles pour conférer un sens et une valeur aux faits relatés. Ces théories personnelles sont souvent peu explicitées, voire implicites. L'explicitation de ces théories sous-jacentes permet de mieux comprendre, d'analyser et de questionner l'organisation des éléments mis en exergue, le modèle construit.
- L'analyse peut également être réalisée en référence à des **théories reconnues par la communauté scientifique**, qui vont fonder les liens entre les éléments de la situation et soutenir leur articulation dans la logique des théories choisies.
- Comment aider à analyser? Pour favoriser l'adoption d'une posture d'analyse, on invitera les participants à expliciter les théories personnelles sous-jacentes au sens et à la valeur qu'ils confèrent aux faits relatés par des questions comme « sur quoi te fondes-tu pour établir cette relation...»

A COMME ANALYSER



- On demandera également aux participants de traduire les faits décrits sous forme d'un schéma, d'une métaphore, d'un tableau...
- On les invitera à repérer les **similitudes**, **et proximités** entre des situations et au sein de la situation décrite. Par exemple : « as-tu déjà rencontré des situations semblables? Lesquelles ? Dans quel contexte?...»
- On demandera d'identifier les différences, relever ce qui distingue la situation d'autres situations. Par exemple : « Ce n'était pourtant pas tout à fait la même chose. En quoi? Qu'est-ce qui distinguait ces situations ?...»
- On invitera aussi les participants à exprimer les critères qu'ils utilisent pour catégoriser. Par exemple: « Qu'est-ce qui te permet de dire que ces deux situations sont semblables ou différentes? A quoi te réfères- tu ?» Il est également possible d'encourager la personne à faire des liens entre les situations vécues et des théories reconnues par la communauté scientifique. Par exemple : « Connais-tu des théories qui portent sur ce phénomène? Que pourraient-elles apporter ici pour comprendre la situation? Qu'est-ce qui dans cette situation te fait penser à ces théories ? Comment peux-tu les relier à ce qui s'est passé? Comment peux-tu relire la situation à la lumière de ces théories?...»

VOTRE DÉMARCHE GÉNÉRALE



- Décrire les faits
- Problématiser, hypothèses explicatives, hypothèses élucidantes
- Analyser / choix cadre théorique (cours 4)
- Théoriser : sens donné à l'évènement, modélisation, préconisations
- Réinvestissement : suggestions en terme de formation

GROUPES DE TRAVAIL MISES EN SITUATION

DU DESIR D'APPRENDRE

DE LA GESTION VIE SCOLAIRE

DE L'INFORMA TIQUE SANS...