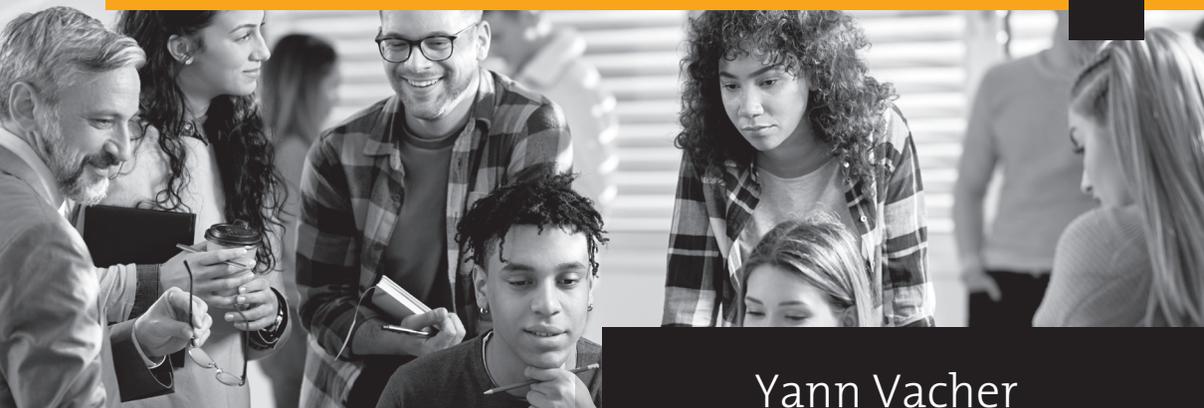


Construire une pratique réflexive

Comprendre et agir

PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT



Yann Vacher

Préface de Marguerite Altet

2^e édition actualisée

deboeck
SUPÉRIEUR **B**

Construire une pratique réflexive

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

Construire une pratique réflexive

Comprendre et agir

PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT

Yann Vacher

Préface de Marguerite Altet

2^e édition actualisée

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2022
rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

2^e édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : mai 2022

Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2022/13647/061

ISSN 0777-5245

ISBN 978-2-8073-3537-0

S O M M A I R E

AVANT-PROPOS DE LA DEUXIÈME ÉDITION	7
PRÉFACE À LA PREMIÈRE ÉDITION	9
INTRODUCTION	13
CHAPITRE 1	
Définir la pratique réflexive	21
CHAPITRE 2	
Vers la conception de dispositifs de développement de la pratique réflexive : conditions et variables de mise en œuvre	61
CHAPITRE 3	
Concevoir des dispositifs de développement de la pratique réflexive : principes et cadre général	81
CHAPITRE 4	
Illustration de la conception d'un dispositif de formation : ARPPEGE	109

CHAPITRE 5

Former un praticien réflexif : effets du dispositif ARPPEGE	141
--	-----

CHAPITRE 6

Former un praticien réflexif : synthèse et limites	219
---	-----

POUR NE PAS CONCLURE... ..	231
----------------------------	-----

BIBLIOGRAPHIE	237
---------------------	-----

TABLE DES SIGLES	247
------------------------	-----

Liste des graphiques, figures et tableaux.....	248
--	-----

TABLE DES MATIÈRES	251
--------------------------	-----

AVANT-PROPOS DE LA DEUXIÈME ÉDITION

Depuis la première édition de cet ouvrage, l'usage des concepts de pratique réflexive et de réflexivité n'a cessé sa progression. L'exemple le plus frappant de cette expansion est celui de l'éducation. Alors qu'au début des années 2010, le concept de praticien réflexif faisait son apparition dans les référentiels de compétence des enseignants, c'est désormais dans la définition de l'élève à former que l'on trouve le terme (Bucheton, 2019). Cette inflation de l'usage est largement confirmée si l'on place une alerte sur ces concepts dans un moteur de recherche. Les domaines qui mobilisent ces termes sont très hétérogènes et la plupart des champs scientifiques ou professionnels évoquent à un moment ou à un autre le processus réflexif. Peu d'entre eux cependant en proposent des définitions approfondies. Comme d'autres auteurs, nous avons mis en lumière en 2015 cet usage extensif et la nécessité d'en clarifier le contenu.

En ce qui concerne les contenus de notre livre, nous avons constaté qu'ils étaient cités fréquemment. Parfois (souvent ?) ces citations demeuraient superficielles. Le(s) concept(s) étant à la mode et le livre proposant quelques définitions « passe-partout », le risque était bel et bien réel. Notre intention initiale était pourtant au contraire de fournir un approfondissement de l'étude du champ, de permettre aussi de clarifier les démarches de conception et de mise en œuvre de dispositifs de formation ou d'accompagnement.

Les précautions prises, tant sur le plan formel que sur le fond, dans la première édition, ne semblaient cependant pas encore suffisantes pour garantir un usage en cohérence avec notre conception. Cette deuxième édition s'est présentée comme l'opportunité de tenter de répondre à ces

« lacunes ». Mais ce travail d'actualisation n'est pas le seul produit de cette volonté de clarification, c'est aussi le fruit d'une maturation des concepts et de leur confrontation à de multiples situations. Nos interventions en conférence, en formation et en accompagnement dans divers contextes (en France et à l'étranger) nous ont permis d'affiner notre conceptualisation. En mettant en débat les contenus de la précédente édition, nous avons pu les faire évoluer en partie. Rien de l'éthique générale n'a cependant été modifiée. L'accompagnement de l'émancipation des acteurs et la valorisation de l'altérité demeurent les fondements de notre approche.

Fort de cette intention de clarification et d'approfondissement, les principales évolutions que vous trouverez dans cet ouvrage se situent dans les quatre premiers chapitres. Le point le plus saillant que nous mettons en lumière est lié à l'exploration plus poussée des processus et objets de la réflexivité. La délimitation de périmètres et de contenus plus fins apporte selon nous un éclairage susceptible de favoriser des usages plus en congruence avec notre conception. De ce fait, les précisions proposées sont peut-être de nature à ancrer encore plus les contenus de l'ouvrage dans une philosophie particulière, limitant partiellement un usage superficiel de ces derniers. Le développement de cette philosophie centrée sur le pouvoir d'agir des professionnels est exposé dans un ouvrage qui constitue un complément fonctionnel à cette édition : *Comment accompagner avec l'analyse de pratiques professionnelles ?* (Boucenna, Thiébaud et Vacher 2022).

Bonne lecture !

P R É F A C E À L A P R E M I È R E É D I T I O N

Comprendre ce qu'est la pratique réflexive et agir pour sa construction et son développement : les deux enjeux de l'ouvrage sont clairement présentés par Yann Vacher dans le titre et atteints dans cet ouvrage important et novateur.

Avec la tendance contemporaine de la professionnalisation en formation d'adultes, d'enseignants, la pratique réflexive est jugée comme une condition indispensable pour former des professionnels, et pourtant cette pratique ne va pas de soi, il y a des « obstacles et des résistances » à sa mise en œuvre (Altet *et al.*, 2013).

À cet égard, l'intérêt majeur de cet ouvrage original est justement de montrer que la pratique réflexive est le résultat d'une construction, d'une expertise et permet un processus de développement professionnel si les conditions de sa mise en place sont remplies ; Yann Vacher par ce livre qui traduit son travail de formateur-chercheur fait vraiment avancer concrètement la question de la réflexivité en formation d'enseignants.

Replaçant l'engouement de ces dernières décennies pour cette pratique réflexive dans le contexte des nombreuses réformes de la formation des enseignants dans le monde, à partir du constat de l'inefficacité des formations traditionnelles trop théoriques, Yann Vacher va tout d'abord analyser derrière les injonctions, les différentes conceptions de la réflexivité et clarifier la définition du « praticien réflexif » par un travail de documentation approfondi et de théorisation.

Mais la grande force de cet ouvrage, qui arrive à point nommé, tant pour les chercheurs que pour les formateurs, c'est qu'il articule la clarification des concepts clefs autour de la réflexivité et l'opérationnalisation des conditions de mise en œuvre de la pratique réflexive : du concept à la mise en œuvre pratique, c'est ce cheminement que nous fait partager Yann Vacher à travers la présentation des conditions nécessaires à des dispositifs de formation favorisant la réflexivité, qu'il a testées et évaluées, pour permettre à des enseignants débutants de construire des stratégies d'analyse des pratiques et de développer la pratique réflexive. La pratique réflexive, qui nécessite un recul par rapport à l'action, n'est pas donnée d'emblée et l'auteur va montrer le rôle d'un ensemble d'exigences, de conditions et de variables nécessaires à sa construction : l'engagement personnel de l'acteur, un contrat de formation clarifié, mais aussi sécurisé, un entraînement, du temps, une médiation de la réflexion sous différentes formes, écrits, entretiens, analyses en groupes de pairs, c'est-à-dire la mise en œuvre d'autres pratiques de formation.

Dans ce livre, l'auteur va articuler le cadre conceptuel du « praticien réflexif » à la conception de dispositifs de formation à partir de la mise en œuvre d'un dispositif inédit qu'il a théorisé, testé et évalué : ARPPEGE. La description fine de ce dispositif, de son fonctionnement va lui permettre d'explicitier en quoi ce dernier peut favoriser le développement d'une pratique réflexive chez des enseignants en formation à partir d'une démarche dans laquelle les étudiants parviennent à investir la pratique réflexive.

Si le terme de « praticien réflexif » recouvre, comme le rappelle fort justement Yann Vacher, « une multitude d'options et de sens », la diffusion du concept par D. Schön dans le domaine de l'éducation, a participé à « un grand virage réflexif » (Tardif, 2012) et en a fait un paradigme clef de la formation contemporaine des enseignants en montrant l'intérêt d'une construction des savoirs professionnels d'un métier par l'action et la réflexion dans et sur l'action. La tendance internationale du courant de la professionnalisation des enseignants pour répondre à la prise en compte de la complexité de plus en plus grande du métier a impliqué le choix de l'option constructiviste et développé l'importance du rapport actif du sujet au monde et du couple « faire ET comprendre ». L'auteur va préciser la distinction essentielle entre activité réflexive, posture et pratique, démarche intentionnelle à visée pratique englobant l'activité réflexive.

Yann Vacher montre que par rapport à un modèle de formation applicationniste, qui se contente de faire appliquer des règles préétablies, une formation centrée sur le développement d'une pratique réflexive vise non seulement « une action plus efficace parce que réfléchie », mais aussi « Une meilleure validité du cadre interprétatif professionnel ». La réflexion sur les pratiques conduit à la transformation des pratiques par un détour

du « savoir-analyser » construit en formation qui permet de faire face à la complexité des tâches par la compréhension des liens entre elles et facilite ainsi l'adaptation aux situations professionnelles variées rencontrées.

L'auteur reprend en les développant concrètement les dix raisons évoquées par Perrenoud pour opter pour une pratique réflexive. Dans cet ouvrage, la construction de la pratique réflexive en formation prend corps et est précisée à partir des processus qui la composent : le temps de la réflexion, la nature des processus cognitifs – réfléchissement, réflexivité, réflexion, métaréflexion –, la structuration de la démarche. L'auteur passe aussi en revue les multiples objets de l'analyse réflexive du travail réel du métier d'enseignant. Il illustre fort bien une pratique en équilibre entre implication de l'acteur et explication par l'acteur et ses pairs, pratique qui ne peut que se construire progressivement dans un processus continu de développement professionnel à partir d'une « prise de conscience » en formation initiale.

La pratique réflexive est certes un outil d'analyse de pratiques, mais l'analyse de pratiques est d'abord un moyen de construction de la pratique réflexive. « Agir et comprendre » dans l'immédiat de l'action pour prendre conscience de son action, la comprendre et se transformer dans le futur, c'est ce que montrent plusieurs chapitres de l'ouvrage ; car ce qui est aussi visé par cette formation réflexive, c'est l'autonomisation du sujet « praticien réflexif » défini par Yann Vacher comme « une personne capable de développer une réflexion systématique, reproductible, évolutive et autonome pour agir et se transformer ».

Cependant, les formateurs savent bien qu'en formation initiale le public d'enseignants débutants survalorise la maîtrise des savoirs disciplinaires ; c'est pourquoi, pour concevoir des dispositifs de formation au service du développement de la pratique réflexive, Yann Vacher insiste sur trois objectifs nécessaires à sa construction :

- « développer les capacités d'analyse,
- construire une capacité à travailler en équipe,
- construire un confort de formation, une sécurisation ».

Et il rappelle que l'atteinte de ces objectifs nécessite le respect de deux principes :

- prendre en compte la logique des acteurs et de l'Institution et clarifier le contrat de formation ;
- s'appuyer sur les processus cognitifs, l'émergence de décalages entre le prescrit, le souhaité et le réalisé, la prise de conscience, la décentration.

Ainsi, c'est la grande richesse de cet ouvrage que d'illustrer concrètement, étape par étape, cette démarche du processus de construction de la

pratique réflexive. Yann Vacher présente, analyse et évalue la conception et la mise en œuvre d'un dispositif de formation initiale qu'il a testé sur deux années dans un Institut de formation, le dispositif « ARPPEGE » (Analyse Réflexive de Pratiques Professionnelles En Groupe d'Échanges), et montre comment ce dispositif permet la prise de conscience des pratiques et la formalisation d'une compréhension commune par le groupe ; car l'importance du travail collectif de co-formation entre pairs est fortement soulignée.

L'auteur décrit finement les séances, les règles, les étapes, les phases, ce qui permet au lecteur de visualiser un dispositif concret. Puis il rapporte l'étude évaluative menée sur les effets de l'outil ARPPEGE qui a fait l'objet d'une thèse de grande qualité (Vacher, 2010), résultats qui attestent et valident les effets réels du dispositif sur la construction et le développement de la pratique réflexive, et témoignent de l'intérêt de construire par la réflexivité un autre rapport à la pratique enseignante en développant une attitude prudente « de problématisation » des situations professionnelles, une nouvelle praxis.

Cet ouvrage révèle aussi qu'au-delà des injonctions l'entrée dans la pratique réflexive de débutants nécessite une transformation en profondeur des pratiques de formation avec une alternance intégrative et un ancrage dans les pratiques effectives, si l'on veut développer la capacité à s'investir pour affronter la complexité, à agir, à la comprendre pour la transformer ; le dispositif proposé dans l'ouvrage sert à construire des liens entre acquisition d'apports, transformation des pratiques et développement professionnel.

Car ce n'est pas le moindre intérêt de cet ouvrage que de montrer les liens entre pratique réflexive, développement professionnel et innovation!

Pour toutes ces raisons, l'apport de l'ouvrage de Yann Vacher est décisif, car, à la fois il fonde théoriquement un dispositif de formation en montrant les exigences et surtout il présente une opérationnalisation pour mettre en œuvre la pratique réflexive, qui concerne les chercheurs et les formateurs et leur permet à leur tour de mettre en place les conditions de développement d'une pratique réflexive en formation!

Gageons que ce témoignage donnera envie à des formateurs d'expérimenter ces nouvelles expériences de formation à la réflexivité qui mettent au centre du dispositif l'engagement de l'enseignant qui se forme et la nécessaire transformation des pratiques des formateurs!

Marguerite ALTET

Professeure émérite de l'Université de Nantes

I N T R O D U C T I O N

Pratique déstabilisante pour les formés autant que pour les formateurs ou les institutions, pratique revendiquée, pratique invoquée, pratique recommandée... Le concept de pratique réflexive fait désormais partie du paysage de la formation des adultes.

Le présent ouvrage participe, avec d'autres, à la tentative d'éclairage de ce paradigme riche, parfois confus, mais bien réel dans les textes, discours et pratiques. S'il aborde le concept de réflexivité de façon générale, ce livre propose aussi dans son chapitre 5 une analyse centrée sur le développement de cette pratique lors de la formation initiale des enseignants. Moment « crucial » de la construction du socle de l'identité professionnelle, la formation initiale est aussi l'espace critique de la rencontre entre des paradigmes souvent contradictoires et sur laquelle une pratique réflexive pourrait offrir une prise de recul.

S'il est devenu courant d'évoquer le praticien réflexif lorsque l'on qualifie le professionnel expert, il n'en est pas pour autant facile d'imaginer les chemins qui mènent à cette forme d'expertise. Cette imagination bute sur le fait que la pratique réflexive est à la fois la caractéristique d'un état (une forme d'expertise) tout autant qu'un processus (développement professionnel). Imaginer un chemin pour parvenir à développer cette pratique, c'est interroger la possibilité de former le praticien à cette démarche, posture, attitude, capacité réflexive.

Trop souvent, l'expertise se cache derrière le silence de l'expert. Avec le concept de praticien réflexif, Schön tente de démasquer les savoirs cachés derrière cette forme d'expertise. L'occasion était trop belle pour ne pas saisir

cette opportunité de concevoir des formations se fondant sur ces savoirs enfin mis au jour. Si le programme paraissait séduisant, beaucoup se sont rendus compte que le mode d'emploi n'était pas livré avec le programme et qu'il masquait temporairement une réforme plus riche et plus générale de la pensée (Tardif, Malo et Borges 2012). Aussi la pratique réflexive est-elle devenue un «paradigme» porteur, interrogé, critiqué et finalement diffus.

Le formateur comme le chercheur qui s'intéresse aux problématiques de la formation d'adultes entrouvre avec le champ de la pratique réflexive un espace vaste et éclectique. L'ouvrage présent tente modestement de donner quelques clés et cartes topographiques pour se déplacer dans ce champ. Au fil de la lecture, le chercheur rencontrera par exemple des éléments de définition de la pratique réflexive puis la présentation d'une recherche dans laquelle la méthodologie suivie et les résultats obtenus sont détaillés. Pour sa part, le formateur rencontrera, au grès des pages tournées, des pistes de conception de dispositifs de développement de la pratique réflexive. Si les principes énoncés ont été initialement pensés pour accompagner la transition en formation initiale des enseignants (Vacher, 2010), leurs transferts dans les multiples domaines hors du champ de l'éducation et dans l'accompagnement en a validé un usage large (Boucenna, Thiébaud et Vacher, 2022). Le formateur pourra aussi toucher du doigt les effets et les limites d'un dispositif issu de ce cadre de conception. Au final, le formateur trouvera aussi sûrement de quoi le rassurer sur cet attracteur encore un peu étrange qu'est le concept de praticien réflexif tout autant que sur cette injonction institutionnelle récurrente et particulièrement à la mode. Enfin, les institutionnels et cadres responsables des ingénieries de formation auront une opportunité de tenter de résoudre l'équation complexe de la mise en cohérence des intentions et des moyens d'action.

Cependant, développer une pratique réflexive ne s'enclenche pas mécaniquement avec l'entrée en formation, les résistances sont multiples et nécessitent une véritable approche stratégique et épistémologique, comme en témoigne plusieurs publications (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay et Perrenoud, 2013; André et Zinguignan, 2017; Vacher, 2020).

Dans ce contexte, le formateur et le responsable institutionnel peuvent légitimement s'interroger sur ce «paradigme invasif» : pourquoi former à la pratique réflexive? Quelles caractéristiques des institutions, des formations et des publics prendre en compte pour y parvenir? Comment enclencher cette pratique dans le contexte *a priori* peu favorable de la formation initiale? Quels principes pour construire une formation à cette pratique? Quels outils pour enclencher le développement de ce processus professionnalisant? Autant de questions qui trouvent une légitimité accrue dans un fort contexte d'évolution des formations instituées. Autant de questions et thématiques auxquelles ce livre tentera d'apporter des pistes

de réponses et à partir desquelles il cherchera à ouvrir des perspectives de réflexion.

Mais avant d'entrer dans les contenus de ce voyage que nous vous proposons, précisons quelques éléments de contexte qui éclairent l'écriture et la lecture de l'ouvrage.

En 1969, B. Schwartz écrivait : *«La formation des adultes est, pour le moment, gravement handicapée parce que ceux-ci ne sont pas en mesure d'établir un rapport réfléchi et critique entre leurs expériences personnelles ou professionnelles concrètes et les informations qu'ils peuvent recevoir et qui sont nécessairement plus ou moins abstraites»* (Schwartz, 1969, p. 14). Plus de quarante ans après cette affirmation, que reste-t-il de son fondement ? Pour préciser notre réponse, nous situons le contexte de la rédaction du présent ouvrage. Son écriture initiale et les compléments de cette réédition ont été réalisés en France au cours d'une période de réformes d'ampleur, intenses et parfois douloureuses (de 2007 à 2021). Pressés par la massification/démocratisation des formations, par un souci d'harmonisation dans un contexte de concurrence et de mobilité (LMD), mais aussi probablement d'économies d'échelle, de nombreux organismes de formation ont modifié leur offre, leur pédagogie et parfois leur structuration au cours de cette période. Acteur de la formation initiale des enseignants depuis plus de vingt ans, nous avons été confronté aux échos de l'affirmation de B. Schwartz. Chacun de ces échos résonnait comme un appel au changement ou comme une condamnation de l'existant.

Ces réformes, qui touchent les secteurs variés de l'éducation, de la santé ou du travail social, ont toutes comme dénominateur commun l'évolution des projets de formation et l'harmonisation de la structure générale de ces derniers. Ainsi, l'approche par compétences et le principe d'alternance se sont imposés comme nouvel horizon des projets institutionnels et ont nécessité un renouvellement des pratiques de formation. Outre le contexte français des réformes impulsées par les différents gouvernements, cette nécessité s'est vue renforcée par le malaise fréquent des acteurs dans les paradigmes traditionnels de formation. Face à la complexité des « métiers de l'humain », de nombreux acteurs (chercheurs, formateurs ou formés) ont ainsi remis en cause les modèles transmissifs et prescriptifs qui pouvaient être perçus comme étant à l'origine de la situation décrite par B. Schwartz. La volonté de prendre en compte cette complexité et l'incertitude qui en découle s'est traduite, depuis une vingtaine d'années, par l'exploration de nouveaux paradigmes dont ceux qui se centrent sur les processus de professionnalisation. Les concepts de pratique réflexive, de praticien réflexif ou encore de réflexivité sont apparus fréquemment pour formaliser ce changement de paradigme. Cette évolution conceptuelle s'est traduite par un véritable « virage réflexif » (Tardif, Borges et Malo, 2012)

qui n'a cependant pas été systématiquement accompagné d'une clarification ou d'une explicitation de son contenu. Les actualisations présentes dans cette seconde édition sont le produit de l'expérience acquise dans les différents domaines d'usage du concept de pratique réflexive, touchés par ce flux de réformes.

La recherche qui est la base de la rédaction de l'ouvrage s'inscrivait dans cette volonté de clarification et de façon concomitante dans la volonté locale et professionnelle de faire évoluer le contexte d'intervention. Le contenu de ce livre s'inscrit donc dans la conjonction entre un mouvement général d'interrogation de l'efficacité des formations et le souci de proposer localement des perspectives concrètes d'enrichissement de la dynamique de changement. Par conséquent, cet ouvrage veut à la fois proposer des pistes pratiques d'ingénierie et d'intervention, mais aussi clarifier les fondements de ces dernières.

Les changements de structures, parfois de valeurs et la plupart du temps d'habitus, ne sont pas sans conséquence sur l'engagement des acteurs, et la problématique de la formation s'incarne dans une série de dilemmes que rencontrent ces derniers (Tardif et Lessard, 1999; Perrenoud, 2001; Tillema, 2005). Ainsi, à travers différentes fonctions (formateur, coordonnateur des études, directeur de centre IUFM), recherches et collaborations, nous avons pu constater la vigueur du malaise des acteurs face aux situations complexes que les formations engendraient (Zinguignan et André, 2017; Vacher, 2020). Dans nos constats et travaux, nous avons pu identifier que ces tensions pouvaient être liées à deux raisons. En premier lieu, les réformes sont l'occasion d'une perte de repères éthiques et de fonctionnement qui impose aux acteurs une réinterrogation de leur professionnalité. Ce phénomène est d'autant plus important que les acteurs sont sommés de répondre à des injonctions qui semblent parfois paradoxales, innovantes dans les intentions, mais pérennisant la plupart du temps les anciens moyens d'action. Les tensions sont aussi, comme dit précédemment, la conséquence de l'inefficacité partielle (perçue ou réelle) des modèles traditionnels de formation et de leur incapacité à passer du processus de «formation au métier» à la «professionnalisation de l'acteur». Au cœur de ces systèmes de tension, les institutions sont fréquemment en difficulté pour élaborer de nouveaux dispositifs d'accompagnement du changement. Trop souvent, ces dernières «raccrochent le wagon» de la réforme en affichant les concepts à la mode d'*analyse de pratiques* ou de *praticien réflexif* pour décrire les propositions de mise en œuvre. Si ce constat n'est pas généralisé, nous avons constaté qu'il était majoritaire dans les représentations des acteurs du travail social, de la santé ou de la gestion des ressources humaines.

Dans beaucoup de cas, il manque encore à l'heure actuelle une analyse claire des processus et contenus des dispositifs proposés et de leur

cohérence avec les objectifs de formation, pour que l'efficacité soit systématiquement au rendez-vous. Notre ouvrage témoignera d'un processus mis en œuvre et de l'analyse de sa pertinence et de son efficacité. Sans ces analyses et mises en cohérence, beaucoup de formations ont abouti à un dénigrement virulent de la part des formés. En France, la récupération médiatique de ces « dérives » a participé à une stigmatisation et à une critique générale de l'efficacité des formations. À la décharge des institutions de formation et de leurs acteurs, la nouveauté du paradigme ne permet pas actuellement de cerner une homogénéité de contenu et l'accompagnement des institutions centrales, en France notamment, demeure très marginal en la matière. Du côté de la recherche, le foisonnement, les directions multiples et la pluralité (parfois polysémie) des concepts ne sont pas pour faciliter l'usage concret des apports de ces travaux.

Si cette richesse d'un domaine en mutation peut effrayer par sa complexité et se traduire par une frilosité des acteurs et institutions à s'engager, l'un des enjeux du présent ouvrage est de favoriser l'élan des professionnels soucieux de s'engager dans cette voie du changement. Ainsi, comme d'autres avant lui (Perrenoud, 2001 ; Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Donnay et Charlier, 2006 ; Étienne, Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud, 2009 ; Robin et Vinatier, 2011 ; Charlier et Biemar, 2012), l'ouvrage tente de répondre à l'enjeu de clarification et d'accompagnement de l'entrée dans ce *paradigme de l'incertitude* qui donne vie et matière au développement de la pratique réflexive et au processus de professionnalisation. Ce changement de paradigme résonne parfois comme une véritable révolution culturelle (Fabre, 2009 ; Vacher, 2016) pour les structures de formation, aussi nous apparaît-il nécessaire de sécuriser cette transition par un étayage systématique des fondements de cette « révolution ». Cet étayage tente aussi de prendre en compte et de répondre en partie aux critiques du concept et de ses développements en formation, notamment celles qui affirment que la pratique réflexive est un formalisme potentiellement stérile, car *« la réflexion se suffit en quelque sorte à elle-même ; elle est valeur en soi [...] . Elle permet paradoxalement de ne pas réfléchir à ce sur quoi elle porte, puisque précisément elle est pure forme »* (Schneuwly, 2012, pp. 83-84). Si le champ d'illustration de cet écrit est celui de la formation initiale des enseignants, l'intérêt du texte se situe aussi probablement dans la possibilité de fournir des outils et réflexions qui dépassent ce champ d'études et pourraient participer à l'enrichissement de l'entrée dans le changement en formation continue tout autant que dans les secteurs du travail social ou de la santé.

Enfin, nous terminerons en précisant deux éclairages sur le contexte de formation qui est plus particulièrement étudié. Nous avons fait le choix de travailler sur la formation initiale, car, en l'absence actuelle d'une politique forte de formation continue en France, les études montrent que le profil professionnel de l'acteur est très largement dépendant de ce qui a été

construit en formation initiale. Offrir la possibilité de développer une pratique réflexive au cours de sa carrière passe donc par la nécessité de semer les graines de cette pratique au cours de la formation initiale. Cependant, cette ambition se décline de façon singulière, car le public en formation initiale présente la caractéristique de n'avoir pas d'expérience et donc potentiellement moins de matière à réfléchir, mais aussi que ses modes de socialisation scolaire (son rapport au processus de formation) sont encore très vifs et, dans notre contexte, s'inscrivent très majoritairement dans la logique des modèles traditionnels de formation (transmissif et individualiste) encore d'actualité au début des années 2020. La prise en compte de ces éléments sera au cœur de nos propositions. D'autre part, le fait de travailler sur le public des enseignants débutants se justifie par la complexité du métier d'enseignant. Produisant un décalage permanent entre le prévu et le réalisé, la profession d'enseignant présente les caractéristiques des métiers de l'humain. Nous en retiendrons deux qui justifient à nos yeux la nécessité de la formation d'un praticien réflexif. En premier lieu, l'interaction entre les individus, les conditions matérielles d'exercice ou encore la structure instituée de l'intervention constituent une source intarissable d'imprévus. Les paramètres prévisibles et imprévisibles se lient en système souvent instable et s'incarnent dans une architecture évolutive et complexe. Cette complexité et l'incertitude qui en découle sont constitutives de l'identité de la pratique professionnelle. En second lieu, nous pensons que le travail avec l'humain nécessite l'adoption permanente d'une posture éthique ; dans le cas de l'enseignement, cette dimension est amplifiée par la mission de « transformation de l'autre ». Ces deux paramètres renvoient à l'adaptation et à la responsabilité de l'acteur. Dans cet ouvrage, nous faisons l'hypothèse, que nous étayerons par la suite, que le praticien réflexif est celui qui est capable de structurer son intervention dans une logique d'adaptation, consciente et évolutive, et de responsabilité. Nous définirons ainsi ce professionnel comme **capable d'affronter, d'accepter la complexité du métier (dans toutes ses dimensions) et d'assumer ses responsabilités pour agir par la médiation de la réflexion**. Cette définition temporaire constitue le point de départ du voyage que nous vous proposons.

Pour entamer cette pérégrination dans le champ de la pratique réflexive, l'ouvrage est organisé de façon à permettre une lecture chronologique, mais aussi une étude par partie, chacune constituant une entité de sens et étant lisible de façon potentiellement indépendante. Ainsi, chaque professionnel ou chercheur pourra, selon son domaine, aller directement vers les parties qui sont susceptibles d'éclairer ses préoccupations.

Le premier chapitre de cet ouvrage sera consacré à donner des précisions sur les fondements de cette définition du praticien réflexif que nous proposons. Nous tenterons ainsi de répondre aux questions suivantes : quelles sont les origines du concept ? Quels sont les objectifs visés lors

de la formation d'un praticien réflexif? Sur quels objets porte la pratique réflexive? Quels sont les processus qui constituent la pratique réflexive et quand et comment apparaissent-ils?

Le deuxième chapitre aura pour enjeu de mettre en relation ce cadre conceptuel avec la conception de dispositifs de formation. Ainsi seront étudiés les conditions favorables au développement de la pratique réflexive et les dispositifs existants qui s'inscrivent dans cet objectif de développement.

Le troisième chapitre portera sur la définition des principes de conception de dispositifs de formation favorisant la construction d'une pratique réflexive. Il s'agira de répondre aux questions suivantes : quels principes sont à la base de la conception de dispositifs et d'outils pour permettre l'enclenchement et le développement de la pratique réflexive? Quels leviers dans les dispositifs favorisent cette entrée dans la pratique réflexive? Et enfin, dans le contexte particulier de la formation initiale des enseignants, comment articuler la prise en compte de la dialectique liant la norme institutionnelle et la singularité du sujet?

Le quatrième chapitre sera l'occasion de présenter un dispositif inédit (ARPPEGE) qui vise l'amélioration de la professionnalisation en formation initiale à travers le développement d'une pratique réflexive. Ce chapitre se composera d'une part de la description du dispositif par l'éclairage de son inscription dans le cadre conceptuel précédent et d'autre part de la précision de son fonctionnement concret.

Le cinquième chapitre sera consacré à la présentation des effets du dispositif ARPPEGE. Ces résultats sont le produit d'un travail de thèse et portent sur l'étude de deux promotions d'enseignants débutants ayant participé au dispositif. Ce chapitre sera l'occasion de montrer quels sont les effets concrets du passage à la posture réflexive, mais aussi d'en préciser les limites, notamment en formation initiale.

Le dernier chapitre de cet ouvrage sera consacré à la remise en perspective de l'ensemble des apports précédents. Les freins et leviers de la mise en œuvre de formations au développement de la pratique réflexive y seront synthétisés en vue d'une incitation à l'action innovante dans le domaine de la conception des dispositifs et formations.

Chapitre 1

Définir la pratique réflexive

Le projet de Schön, lorsqu'il définit en 1983 le praticien réflexif, est, selon Eraut, épistémologique et politique (Eraut, 1995) : il s'agit en effet pour cet auteur de créer une épistémologie alternative en rupture avec la logique prescriptive (expertise scientifique) et la logique applicatrice (expertise technique) des formations professionnelles. Son travail ouvre une piste de réflexion à la fois pour la recherche et pour les secteurs de la formation. Cette relative ouverture de la définition du praticien réflexif aura pour conséquence une grande diversité d'interprétations de ses travaux et aussi une importante hétérogénéité des poursuites de cette conception. Dans le domaine de l'éducation, l'apparition du concept de praticien réflexif participera à un grand « virage réflexif » (Tardif, Borges et Malo, 2012 ; Correa et Molina, 2013) qui semble de nos jours constituer le paradigme dominant et implicite des discours sur la formation. Cette omniprésence de l'invocation du concept n'en a pas pour autant facilité la clarification conceptuelle. Ainsi, définir la pratique réflexive relève d'abord de l'étude de son origine puis d'un état des lieux des définitions existantes tant la diversité est importante et se traduit aussi bien en termes d'objets que de finalités ou de processus.

1. PRÉALABLE : ORIGINE ET LOGIQUE D'APPARITION DU CONCEPT

Le concept de praticien réflexif apparaît en réponse à une inflexion constructiviste des formations se traduisant par un besoin que Meirieu

formule ainsi : « *Centrer la formation sur l'apprentissage ne signifie nullement ajouter aux enseignements traditionnels [...] une information en matière de psychologie cognitive ou de psychopédagogie [...], mais impose, plus profondément, d'introduire dans l'ensemble des cours dispensés à de futurs enseignants une réflexion métacognitive* » (Meirieu, 1990b, p. 103). Et Perrenoud de préciser que « *c'est en travaillant sur d'autres dimensions de la formation, disciplinaires, didactiques, transversales ou technologiques, que les formateurs peuvent contribuer à développer une posture et des compétences réflexives* » (Perrenoud, 2001, p. 63).

Avec cette perspective prometteuse de relecture des logiques de formation et l'apparition du concept de pratique réflexive (dans les discours sur la professionnalisation, monographies, articles, colloques, plans de formation), est né un espoir d'amélioration de l'efficacité des formations dans les institutions et chez les formateurs. Comme d'autres paradigmes qui l'ont précédé (la pédagogie par objectifs par exemple), le terme recouvre une multitude d'options théoriques et de sens (Korthagen, 2001). Si la nouveauté du paradigme a pu séduire la profession des formateurs, qui étaient en partie à la recherche d'adhésion des formés et de dépassement des modèles applicationnistes (Ferry, 1987), l'affirmation de l'objectif de développement d'un praticien réflexif n'a pas suffi à ce que ce résultat soit atteint. Depuis la fin des années 1990, l'introduction significative de l'analyse de pratiques dans les plans de formation s'est souvent traduite par l'improvisation de dispositifs ou la désignation de formateurs encadrants non formés à ces pratiques (Bengtsson, 1995; André et Zinguignan, 2017; Zinguignan et André, 2017). Les résultats furent alors hétérogènes. Lorsque les modules de formation s'inscrivaient dans la continuité d'un travail de recherche ou lorsque la clarification des enjeux et modalités avait été réalisée en amont des mises en œuvre, les effets produits traduisaient l'amélioration de la professionnalisation. Au contraire, l'improvisation a participé à une évaluation négative des formations en institution. Face à ce constat, de nombreux chercheurs et formateurs se sont engagés dans un travail de définition de la pratique réflexive et de ses spécificités dans la formation des enseignants (Vacher, 2018a, 2018d). D'autres domaines, comme celui de la formation des cadres de santé, ont réalisé cette inflexion et ont probablement bénéficié de ces avancées.

Nous proposons dans le point suivant plusieurs entrées dans la définition de la pratique réflexive.

De façon générale, la pratique réflexive est un processus cognitif constitué d'une analyse, d'un regard sur un objet. Plusieurs auteurs affinent l'étude de cette définition générique.

Pour Jonnaert, l'activité réflexive l'est « *au sens mathématique du terme, puisqu'elle forme une boucle autour des connaissances du*

sujet» (Jonnaert, 2002, p. 71). L'activité réflexive¹ s'effectue en ce sens, sur soi et pour soi, et l'auteur précise qu'elle est aussi dialectique puisque cette boucle s'effectue entre les connaissances déjà acquises et celles à construire (logique piagétienne du couple assimilation/accommodation).

Quelques éléments de définition nous permettent de délimiter le périmètre de la pratique réflexive. Lafortune et Deaudelin précisent ainsi que le praticien réflexif désigne «*la personne qui se montre capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace*» (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43). Cette définition met en exergue l'usage de la réflexion au profit d'une transformation des pratiques. Cette caractéristique est reprise par Holborn lorsqu'elle affirme que le praticien réflexif soumet ses pratiques à «*un examen critique dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de guider ses actions futures*» (Holborn, 1992, p. 86). Dans le cas de la formation professionnelle initiale d'adultes et en alternance, la logique interactive de l'option constructiviste replace le rapport sujet-environnement comme matière de la pratique réflexive. En effet, dans l'option constructiviste, le sujet développe un rapport actif au monde qui conditionne sa propre transformation et la transformation de l'environnement. Ce rapport actif se justifie par l'indissociabilité du couple faire-comprendre. L'action est en soi un rapport actif à l'environnement alors que le «comprendre» est un rapport actif à soi en action. Dans cette interaction, la réflexion joue un rôle central, car elle est la médiatrice entre ces deux pôles indissociables et s'inscrit dans la cohérence du principe d'«interdépendance irréductible entre l'expérience et la raison» énoncé par Piaget (Piaget, 1963, p. 21). Ainsi, dans l'option constructiviste, l'acteur est à la fois, le déclencheur, le médiateur et l'objet de son apprentissage. Schön utilise une métaphore pour définir la pratique réflexive et propose de dire qu'elle est une écoute de la réponse de la situation («*The situation talks back to you*», Schön, 1983, p. 131) ou une conversation réflexive avec la situation («*a reflective conversation with the situation*», Schön, 1983, p. 102). Dans ce cas, la pratique réflexive serait une sorte de dialogue avec le vécu dont il s'agirait de structurer le fonctionnement au travers de principes et règles opérationnelles.

Nous ajouterons temporairement que la pratique réflexive participe à la construction d'une épistémologie personnelle, et ce au travers du processus métacognitif. Schön affirme ainsi que «*quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur [...] il édifie une nouvelle théorie du*

1. Nous différencions l'activité réflexive (processus cognitif) de la pratique réflexive (démarche intentionnelle à visée praxique englobant l'activité réflexive)

cas particulier» (Schön, 1994, p. 97). Cette pratique réflexive se fonde alors sur une capacité à enclencher spontanément une métaréflexion simultanée ou «micro-juxtaposée» à l'analyse.

Calderhead propose cinq critères pour analyser la pratique réflexive dans les dispositifs de formation initiale (Calderhead, 1992) :

- la justification du processus ou les raisons invoquées pour justifier la réflexion dans les formations ;
- le produit du processus de réflexion ou sur quoi débouche le processus ;
- la nature du processus activé ou comment est définie la réflexion ;
- l'objet du processus de réflexion ou sur quoi porte la réflexion ;
- les conditions requises pour le processus de réflexion ou les caractéristiques personnelles ou situationnelles nécessaires à la réflexion.

Chacun de ces différents éléments fera l'objet d'un approfondissement dans les points suivants.

2. OBJECTIFS ET FONCTIONS DU DÉVELOPPEMENT DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Le premier des critères de Calderhead est la justification du processus ou les raisons invoquées pour justifier la réflexion dans les formations (Calderhead, 1992). L'ensemble des auteurs proposant d'entrer dans une logique accrue de professionnalisation du métier (et des acteurs en formation) s'accordait sur la place centrale de la réflexion dans ce processus. Cette justification globale s'incarne à travers la déclinaison des objectifs qui sont attribués à la pratique réflexive et qui concourent à la professionnalisation.

Dans le cas des formations d'adultes en alternance, la professionnalisation se traduit par une augmentation de la prise en compte de la complexité du métier et une autonomisation du sujet en formation dans cette prise en compte. Ces deux mécanismes se font au profit d'une amélioration de sa capacité à agir et transformer ses pratiques professionnelles. Face à des systèmes traditionnels qui ont montré leur limite dans la prise en compte de la complexité et l'implication du sujet dans son apprentissage, le recours à la pratique réflexive, en tant que médiation, apparaît comme susceptible de participer à l'amélioration de la professionnalisation et au développement professionnel (Wittorski, 2007 ; Goyette et Martineau, 2018). Cette médiation se réalise entre l'expérience non verbalisée, parfois non conscientisée, les apports théoriques et les dynamiques sociales de la formation. Geay et Salaberry affirment que «*cette explicitation par*

Construire une pratique réflexive

Le concept de pratique réflexive est devenu, en une vingtaine d'années, un « incontournable » de la formation d'adultes et de l'accompagnement. Érigé parfois en véritable paradigme, le concept est invoqué, convoqué pour justifier ou structurer de nouvelles architectures ou logiques de formation et d'accompagnement. Pour autant, sa définition et ses conséquences opérationnelles ne sont ni simples ni consensuelles. Fondé sur une recherche en formation initiale des enseignants, l'ouvrage élargit la réflexion à l'ensemble des formations aux métiers de l'humain ainsi qu'au processus d'accompagnement.

Former des praticiens réflexifs, oui... mais comment ?

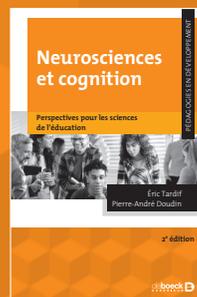
L'auteur s'attache d'abord à donner des repères pour comprendre ce « nouveau paradigme » de formation et d'accompagnement. La proposition de modélisations et concepts innovants ouvre de nouvelles perspectives de recherche et de conception des formations. Cette étude théorique préalable aboutit à la proposition d'un cadre général de conception de dispositifs de développement de la pratique réflexive. L'ouvrage se poursuit par la présentation d'un dispositif inédit de formation qui illustre l'opérationnalisation de ce cadre : ARPPEGE. Deux groupes de participants y sont suivis dans leur développement professionnel à travers l'étude des effets et limites de la formation proposée.

Comprendre ce qu'est la pratique réflexive et agir pour son développement en formation et en accompagnement sont les deux enjeux que propose l'auteur tout au long de ce livre, à destination des formateurs, accompagnateurs et chercheurs de domaines variés.

Yann Vacher est docteur en sciences de l'éducation, formateur à l'Université de Corse et expert international auprès de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Il intervient dans de nombreuses institutions, universités et hautes écoles en Belgique, France, Suisse ou au Québec. Ses travaux portent sur l'accompagnement, la professionnalisation et plus particulièrement le développement de la pratique réflexive. Au travers de différentes fonctions de pilotage dans la formation initiale des enseignants, il a conçu et évalué de multiples dispositifs dédiés au développement professionnel. Il co-fonde en 2013 la Revue de l'APP : regards croisés.

DANS LA MÊME COLLECTION

deboeck **B**
SUPÉRIEUR



ISBN 978-2-8073-3537-0
ISSN 0777-5245

www.deboecksuperieur.com