



HAL
open science

De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par le développement de la capacité réflexive

Hervé Breton

► To cite this version:

Hervé Breton. De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par le développement de la capacité réflexive. Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes, L'Harmattan, <https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=29502>, 2009, 978-2-296-10152-4. hal-03247264

HAL Id: hal-03247264

<https://hal.science/hal-03247264>

Submitted on 23 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

DE L'ÉCHANGE INTENTIONNEL À L'ANALYSE ATTENTIONNELLE DES PRATIQUES : SE PROFESSIONNALISER PAR DÉVELOPPEMENT DE LA CAPACITÉ RÉFLEXIVE

Hervé BRETON

Se former par réfléchissement de son agir professionnel suppose de développer des approches paradoxales et contre-intuitives. Nous considérerons généralement que le quotidien est banal, que l'ordinaire ne dit rien, n'indique rien, qu'il n'y a rien à en dire et rien à en décrire.

Première épreuve donc que de se risquer à décrire ses pratiques dans leur ordinarité, dans leur banalité. La tendance conduit souvent à chercher l'extraordinaire, l'événement, le sensationnel au détriment du quotidien qui pourtant est le temps du déploiement silencieux des compétences, des savoir-faire, des acquis. Les savoirs d'actions sont d'autant plus difficiles à expliciter qu'ils nous sont familiers : « A force d'être manifeste, le visible n'est plus, on ne peut y prêter attention, c'est pourquoi il faut le faire remarquer » (Jullien, 1998 : 61).

Les savoirs d'action étant difficiles à expliciter, difficiles à décrire, le professionnel, dans l'incapacité d'évoquer, n'a alors d'autres choix que de parler sur ses pratiques, en glissant souvent vers le « jugement sur », l'évaluation des résultats atteints, sans être en mesure de rendre explicite la somme des savoirs expérientiels, la professionnalité mobilisée pour agir avec pertinence.

1 - Le développement de la capacité réflexive

La réflexion sur les pratiques est contre-intuitive et improductive à court terme. Contre intuitive car elle suppose un effort pour atténuer la volonté d'atteindre, improductive car elle nécessite de se mettre « en jachère », de potentialiser avant d'actualiser le potentiel généré par ce « retour sur soi » (Lupasco, 1979).

Contre-intuitive car nous agissons en fonction de buts que nous cherchons à atteindre. Nous mobilisons logiquement notre énergie psychique et agissons afin d'atteindre des buts. Cette dynamique de projet nous est très utile pour avancer, persévérer, dépasser les obstacles, surmonter les épreuves, convaincre et réussir. Cette dynamique intentionnelle est une force, un mouvement qui comporte de l'inertie : la projection vers l'avenir, la volonté

d'atteindre nous engage dans un mouvement dont l'élan nous emporte au risque de l'épuisement. Sans régulation, l'intention produit un agir répétitif, crispé, en force dont l'inertie est la combinaison de la charge intentionnelle avec la vitesse de l'action. « Aller de l'avant » dit l'expression populaire. La réflexion sur les pratiques nécessite de se réguler pour avoir prise sur l'inertie du vouloir et du mouvement, d'alterner le *faire de l'agir* avec le *penser des manières de faire*.

Improductive : le mouvement de régulation de la dynamique intentionnelle, de « l'élan vers » est coûteux, vécu comme contre productif. Il est difficile de se mobiliser, de s'élancer, de s'engager. Pourquoi alors ralentir, s'arrêter pour se contempler, se décrire, s'observer longuement au risque de l'ennui ?

De nombreux obstacles et réticences peuvent donc être légitimement formulés pour déclarer non opportun le développement des approches réflexives dans les contextes professionnels et formatifs.

L'engagement dans les approches réflexives renverse la représentation fondée sur une approche projective. Plutôt que de viser à atteindre, l'exercice consiste à porter le regard sur le « déjà là » et ce faisant, prendre en compte l'existant dans ce qu'il porte de potentiel formatif ignoré ou inexploré. S'engager dans la découverte du « déjà-la », du quotidien (Bégout, 2005) relève paradoxalement de l'effort pour développer de la proximité avec les gestes du quotidien.

Sans aller jusqu'à l'acte de foi, les approches réflexives demandent donc de s'y engager, de s'y essayer, ceci afin de se rendre compte des étapes de la démarche et de pouvoir en mesurer quelques effets. Et ce faisant, il est souhaitable d'être accompagné pour s'initier et s'orienter dans les processus de retour sur l'expérience, ceci afin de disposer de repères, d'identifier les séquences, d'arbitrer dans les niveaux d'observation de l'expérience.

Le développement de la capacité réflexive va viser le développement progressif de la capacité de réalisation de deux gestes psychiques :

- Le geste psychique de « mise en suspens »
- Le geste psychique de « renversement »

La mise en suspens

Ce mouvement « débute par un temps de réception relativement passif (paradoxe d'une activité attentive, intense et passive) pour aller dans un second temps vers la parole » (Lesourd, 2008).

Naturellement, nous sommes portés à nous concentrer sur les buts poursuivis dans l'action et non sur notre manière de faire en action. En d'autres termes, il nous est difficile, spécialement si les enjeux en situations sont très prégnants, de mettre en suspens notre « intentionnalité ». Eminemment paradoxale, la mise en suspens est un « geste psychique » qui consiste à

s'efforcer de ralentir la dynamique projective, donc à tenter de « cesser volontairement d'être volontaire », de « vouloir ne pas vouloir », « d'avoir l'intention de ne pas avoir d'intention ».... Voici une opération bien difficile qui passe alors par le « relâchement graduel » de la volonté en glissant du « moi agissant » vers un « soi vigilant ».

La capacité de renversement

Premier mouvement, la capacité de renversement s'opère par retour, « retour sur » (mouvement de réflexion), ou « retour à » (mouvement de réfléchissement). Le retour sur l'expérience, sur une ou des situations, opère alors un travail de remémoration de la situation. Il s'agit ici de faire appel à la mémoire stockée de la situation. C'est alors à partir des matériaux mémorisés que va s'organiser le travail de réflexion sur l'expérience.

Le « retour à » l'expérience suppose d'accéder non pas à la mémoire de la situation mais au vécu en situation. Il s'agit de se revoir en situation, pour s'y décrire agissant. Typique d'un travail d'explicitation, la possibilité de se revivre en situation est spécialement visée dans les entretiens d'explicitation tels que décrits par Pierre Vermersch (1996). Cette revivance permet de collecter un matériel expérientiel plus large que celui qui a été mémorisé. La personne revivant une situation peut alors en effet accéder à des éléments que le filtre de la mémoire avait passés au tamis et refusés comme éléments significatifs pour la construction du cadre interprétatif construisant la réalité de la situation.

2 - Entraînement et méthode pour le développement de la capacité réflexive

Le développement de la réflexivité passe par la pratique. La réflexivité est trop souvent présentée comme un état latent, naturel. Il semble plus juste de la présenter comme une capacité, qui à ce titre nécessite de la pratique. Le praticien réflexif (Schön, 1991/1992) est conçu comme un professionnel qui pense sa pratique. Il est également un praticien de la réflexivité, un réflexif confirmé ayant actualisé par la pratique, par l'entraînement, sa capacité réflexive.

Entraînement car la capacité de régulation de la dynamique intentionnelle et le développement de la capacité attentionnelle nécessite une pratique quasi quotidienne. Elles sont en fait des leviers de développement de la capacité réflexive, capacité réflexive qui se développe par l'entraînement assidu et régulier. Avec une pointe d'humour, prenons l'exemple du marathonien. Pour courir les vingt kilomètres de Tours, pour pouvoir les parcourir avec régularité et avec un rythme soutenu, il convient de s'entraîner. Il en va de même de la capacité réflexive. Il n'y a pas de clivage entre des praticiens qui seraient réflexifs et d'autres non. Chaque professionnel dispose d'un potentiel réflexif qu'il actualise, qu'il développe ou qu'il épuise.

Entraînement donc pour parvenir non pas à s'émanciper de toute volonté mais pour réguler cette emprise volontariste qui sans régulation génère la répétition, et empêche la délibération, produit du changement par rupture sans prendre en compte les acquis, le déjà-là, le familier, l'expérimenté.

Entraînement également car « la capacité à se réfléchir en action » n'est ni un stade, ni une étape. La capacité attentive est un état de conscience momentané à faire durer. L'emprise des situations, les enjeux d'un poste, la pression du contexte, l'ambition, peuvent provoquer une intensification de l'intentionnalité venant dégrader la capacité à prendre du recul. Les excès du volontarisme et de l'activisme viendront réduire la lucidité sur les manières de procéder, aboutissant parfois à des formes d'épuisement (de Gaulejac, 1992).

Méthodes, car des outils et des techniques sont disponibles pour le développement de la capacité de « retour sur l'expérience » (sessions d'échange et d'analyse des pratiques), « retour à l'expérience » (entretien d'explicitation...) et plus largement au développement de la capacité attentionnelle.

Comment « devenir attentif de manière intentionnelle » ? Les deux termes s'opposent : l'attention procède du lâcher prise lorsque l'intention relève de l'emprise. Avoir prise sur les choses, maîtriser les étapes, dépasser les obstacles : nous retrouvons le vocabulaire de la volonté et du dépassement. La réflexivité procède de l'attention à soi non dans une démarche de contemplation béate, mais d'attention aux processus et aux modalités du réel. Cette capacité d'attention à soi se traduit par une capacité de régulation de soi, capacité à prendre le temps de délibérer, d'analyser, de choisir et d'ajuster pour faire des choix lucides vecteurs de professionnalisation

3 - Conduire des sessions d'échanges sur les pratiques professionnelles

Se former par l'échange de pratiques opère un contre-pied au regard des logiques de formation classiques. La représentation *a priori* de la formation est d'apprendre de nouveaux contenus, de nouvelles matières, de nouvelles techniques. Nous retrouvons le paradigme « transmissif », du « sachant » et du « qui va savoir » résumant la pédagogie à une technique de « transmission de savoir ».

Prendre l'expression des pratiques professionnelles comme support de formation, c'est suggérer que le potentiel d'apprentissage se trouve dans la conscientisation des savoirs tacites mobilisés dans les gestes, les actes, les opérations et les projets professionnels. Le processus formatif se réalise par la verbalisation des compétences imprégnant l'agir professionnel, la formalisation (rédaction) de ses compétences, par la socialisation des manières de faire qui par croisement des regards vient offrir des possibilités d'enrichir et de complexifier les manières de faire.

Ce travail de formation par l'exploration/réfléchissement de la pratique nécessite de la méthode. En effet, plusieurs plis de la pensée viennent bien souvent contrecarrer la démarche.

La difficulté à décrire : quiconque s'y sera essayé en conviendra, la description est une difficulté. Nous sommes prédisposés à conclure, à former une opinion sur nos actions et il nous est difficile de les donner à voir. Une foule de motifs viennent nous convaincre de la futilité de cette étape : « je fais cette action chaque jour », « c'est évident », « tout le monde le sait », « c'est banal »... Des motifs plus stratégiques œuvrent également : donner à voir de ses pratiques, c'est s'exposer à la critique, au jugement, à l'évaluation...

De fait, la phase descriptive se cantonne à la déclaration. Nous allons dire ce que nous pensons faire, plutôt que ce que nous faisons. Nous décrivons alors une action typique (telle qu'elle devrait se dérouler), plutôt qu'en partant d'un exemple d'action (telle qu'elle se serait déroulée). A notre insu même, nous allons décrire le modèle de ce qui devrait être fait, ayant intégré des référentiels métiers structurés sur des activités typiques. Ce faisant, la prise de risque est jugée minimale... Tout comme la dynamique apprenante.

Pour exemple, cette difficulté à décrire est manifeste dans la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) : le candidat non accompagné décrit généralement ses pratiques en les calquant sur le référentiel de formation du diplôme visé. Il dit alors faire ce qui est prescrit : cette manière de faire permet de ne pas s'exposer ceci en prenant le modèle pour exemple et en se conformant au prescrit. Exit alors l'ingéniosité, l'habileté, la capacité à prendre en compte les « facteurs terrains », qui pourtant sont les véritables indicateurs de la professionnalité.

Se réfréner d'interpréter

L'entrée dans la description est contre-intuitive, rester dans la description s'avère également une épreuve. A peine la description amorcée, nous voilà déjà à interpréter l'expérience décrite. Nous voilà déjà à théoriser la pratique, à tirer des enseignements, à proposer des conclusions, à présenter des explications... Difficile en effet à se cantonner à décrire, à donner à voir... Difficile car cela suppose une mise en suspens de la volonté de faire, de la volonté de montrer, de la tentation d'évaluer et de mesurer... Difficile également car il n'est pas simple d'avoir des interlocuteurs qui aient la patience d'entendre la description de la pratique.

Décrire la pratique, en se confrontant aux questions de la finesse de la description : jusqu'où aller dans les détails de la situation ? Descendre aux niveaux infras ? Décrire chaque micro-action ou décrire les grandes phases d'une fonction ou les grandes étapes d'un projet ? Quel grain expérientiel choisir ? La description présente un caractère minutieux et besogneux, loin des envolées théoriques. La capacité à s'orienter dans les niveaux de description nécessite de la méthode. Disposer d'indicateurs pour repérer les

phénomènes de « saturation », de « répétition » qui indiquent que le questionnement ne produira pas plus de matériels expérimentiels va aider à s'orienter et conduire des sessions de retour sur l'expérience.

4 - Les sessions d'échange et d'analyse de pratiques professionnelles

Décrire puis analyser. Voici peut-être les deux séquences de la conduite d'un travail sur le réfléchissement des pratiques professionnelles, sur le réfléchissement des pratiques d'accompagnement par exemple.

Décrire avant d'analyser, décrire pour ensuite analyser, ce qui suppose de savoir quand cesser de décrire. Le bon indicateur pour cesser la description et passer au stade de l'analyse est le phénomène de saturation. Lorsque la description n'apporte plus à la compréhension du *process* d'action, il devient possible de clore la phase de collecte de données (la description des manières de faire) pour se centrer sur l'analyse de l'expérience, en tant que contenu potentiellement apprenant.

La présentation de ces phases et de ces séquences se présente sous la forme d'un quasi protocole, qui peut servir de grille pour se situer lorsqu'un formateur anime des sessions d'échange et d'analyse de pratiques. Le protocole vient signifier le caractère structuré des approches par retour sur l'expérience. Le formateur dans le cadre d'échange de pratiques ne conduit en effet pas de vagues échanges décousus. Les sessions d'échange et d'analyse sur les pratiques ne sont pas un bavardage instruit et sympathique, une sorte de propédeutique avant de s'engager dans la véritable formation, celle qui démarre par les contenus, les méthodes et les outils. L'approche réflexive vise des effets formatifs par réfléchissement (description, réflexion) de l'expérience.

5 - Effets formatifs individuels et collectifs de la réflexivité sur les pratiques

Le travail de description et d'analyse des pratiques professionnelles provoque des effets formatifs indirects. L'ingénierie de formation classique vise explicitement l'apprentissage par transmission de contenus, de savoirs, de méthodes. La réflexion sur l'expérience professionnelle opère non pas par transmission de savoir mais par « identification et formalisation des acquis ».

Ceci est particulièrement prégnant dans la VAE, la Validation des Acquis de l'Expérience. Arrêtons nous sur le sigle : VAE, Validation des Acquis de l'Expérience. La première brochure, encore distribuée pour promouvoir la VAE, indiquait : « Votre expérience vaut diplôme ». Le raccourci induit en erreur. Prenons le sigle à l'envers en commençant par l'Expérience (le E de VAE / Phase 1) : il s'agit non pas de partir du savoir à connaître mais de l'expérience pour en identifier les Acquis (Phase 2).

Séquence 1 : Présenter le cadre de l'exercice

- a/ confidentialité, absence de jugements, écoute bienveillante
- b/ distinguer situation contextualisée et situation typique

Séquence 2 : Amorcer la verbalisation

- a/ énoncer la consigne : claire, courte, invite à la description
- b/ préciser les séquences : description (S1) puis analyse (S2)

Séquence 3 : Accompagner la verbalisation

- a/ faciliter l'évocation
- b/ élucider les séquences confuses
- b/ focaliser sur les processus de l'action

Séquence 4 : Clôturer la phase de verbalisation et engager l'analyse

- a/ identifier les facteurs de saturation
- b/ proposer de clore la verbalisation
- b/ remercier pour la description

Séquence 5 : Analyse des données expérientielles

- a/ analyse du déroulement chronologique de l'expérience (chronologie des séquences de l'action)
- b/ analyse des procédés d'actions (manières de faire)
- c/ identification et évaluation des acquis

Encadré 1 - Rappel des séquences dans la conduite de sessions d'analyse de pratiques

Vient ensuite la phase 3, celle de la Validation des acquis et non de l'expérience, ceci par croisement avec le référentiel du diplôme formalisant les savoirs et compétences devant être connus et maîtrisés. Le renversement dans la VAE s'opère par centration première sur le déroulement de l'action, pour identification des procédés d'actions et identification des savoirs d'actions.

Dans ces phases de description du déroulé de l'action et d'analyse des procédés d'actions, un accompagnement est très souvent nécessaire. Car quel que soit le niveau de diplôme des candidats, quelque soit la fonction ou la professionnalité du candidat, la capacité à « se voir agissant », « à se penser faisant » est à supporter et à instrumenter. L'acte de formation dans la réflexion sur les pratiques, spécialement dans la VAE provient d'une part de la capacité à s'observer agissant, d'autre part à se situer dans sa pratique au regard d'un référentiel de formation.

Décrire ses pratiques permet en effet de s'observer agissant, et ce faisant d'accéder à l'implicite de l'action, aux savoirs d'actions incorporés, aux savoirs tacites mobilisés. Cette capacité d'observer les manières de faire offre l'opportunité de considérer la pertinence des manières de procéder, de constater les carences et les marges de manœuvre pour ajuster, optimiser et transformer les pratiques. Ce travail d'investigation de la pratique permet de développer une capacité de se réfléchir dans son trajet professionnel et dans sa professionnalité, de mesurer son niveau de compétences au regard de la complexité des situations rencontrées, de constater les éléments de la pratique à consolider et de s'engager ainsi dans des parcours professionnalisants. Par effets induits et extensifs, cette démarche viendra impacter l'offre de service proposée aux bénéficiaires et usagers. La réflexion sur les pratiques devient dans cette perspective un levier pour optimiser le service rendu aux usagers.

Le travail d'analyse des pratiques par la réflexion, la formalisation et la socialisation des manières de faire permet de développer les coordinations, les synergies, les communautés de pratiques des intervenants et des praticiens. En s'appuyant sur la description de manières de procéder en contexte, dans le cadre de situations précisées, un travail commun de réflexion sur les coopérations et les compétences collectives peut s'instaurer pour renforcer les réseaux d'acteurs et consolider les partenariats.

Dans cette perspective les sessions d'échange de pratiques sont des outils permettant le réfléchissement de l'expérience professionnelle. Il s'agit en somme « d'ateliers réflexifs » proposant comme support au développement de la capacité réflexive :

- un espace dédié à la formulation de l'expérience professionnelle,
- un accompagnement à la formulation (relance, focalisation, écoute active),
- un espace de réflexion en face à face ou en groupe pour questionner, proposer des scénarios, résoudre des problématiques professionnelles, apporter du contenu, faire part de témoignages ouvrant des perspectives...

Ce travail de réfléchissement de l'expérience professionnelle vise à la professionnalisation des pratiques professionnelles selon trois modalités :

- l'analyse des situations professionnelles réussies pour en identifier les facteurs de réussite,
- l'analyse des situations professionnelles problématiques pour identifier et traiter les problèmes,
- l'analyse des conditions de transférabilité des bonnes pratiques dans des contextes multiples et singuliers.

Autoformation par développement de la capacité réflexive, formation par réflexion sur sa pratique professionnelle, socialisation et développement des coordinations entre praticiens, les apports de l'approche par échange et

analyse sur la pratique professionnelle présentent de nombreux atouts non pas pour supplanter d'autres types d'approches formatives mais pour offrir une voie de formation qui parte du terrain, de l'agir des professionnels.

La prise en compte des pratiques des acteurs, des savoirs faire déjà-là, des coordinations déjà instaurées qui se sont opérationnalisées dans la durée, apparaissent en effet comme des incontournables de tout projet de changement. Prendre en compte le déjà-là, souligner que la professionnalité ne se décrète pas mais s'accompagne, se complexifie, s'intensifie, c'est peut-être s'assurer, au-delà de l'événementiel et du sensationnel, de conduire des changements concertés, signifiants et efficaces.