



HAL
open science

La réflexivité: réfléchir aux manières d'améliorer sa pratique? Pas seulement!

Anna Cattan, Delphine Leroy

► To cite this version:

Anna Cattan, Delphine Leroy. La réflexivité: réfléchir aux manières d'améliorer sa pratique? Pas seulement!. Journal de l'Alpha, 2024, " Analyse réflexive sur les pratiques. Recul, sens action ", n°234, pp.26-40. hal-04764631

HAL Id: hal-04764631

<https://hal.science/hal-04764631v1>

Submitted on 4 Nov 2024

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

Cet article entend montrer la façon dont la réflexivité est initiée, vécue, pensée, racontée par trois salariées associées de la société coopérative Langues Plurielles¹, qui offre des cours de français et d’alphabétisation dans un quartier populaire en plein cœur de Paris. Il met en évidence le lien que fait chacune entre sa posture dans la structure, ses ambitions pour le public formé et sa propre manière de l’éprouver au quotidien.

La réflexivité : réfléchir aux manières d’améliorer sa pratique? Pas seulement!

Anna Cattan, doctorante en Sciences de l’éducation
Delphine Leroy, maîtresse de conférence au Laboratoire
Experice, Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis,
également affiliée à l’Institut Convergences Migrations

Une idée d’Anna, puis l’implication de Delphine

Engagée dans un doctorat en Sciences de l’éducation à Paris 8 sur l’acquisition des savoirs par des personnes qui relèvent de l’alphabétisation², Anna souhaitait faire le récit critique des pratiques réflexives d’une structure de formation, c’est-à-dire décrire les initiatives qui lui semblaient relever de la réflexivité, les interroger et croiser les positions entre salariées. Elle s’est

¹ www.langues-plurielles.fr

² Anna CATTAN (Françoise F. LAOT et Delphine LEROY, dir.), *Les savoirs des personnes qui entrent dans l’écrit à l’âge adulte*, Université Paris 8, École doctorale Sciences sociales, Laboratoire EXPERICE.

alors tournée vers l'équipe de Langues Plurielles qu'elle connaît bien pour avoir co-fondé la structure et y avoir travaillé jusqu'en 2021. C'est avec la responsable pédagogique actuelle, Dalva³, qu'elle a commencé à envisager un projet d'article sur les pratiques de réflexivité qui y ont cours. La participation d'un tiers s'est rapidement révélée nécessaire pour interroger les évidences et les connivences dans l'échange qui allait se créer autour de la notion et des pratiques de réflexivité. C'est ainsi qu'elle a pensé à Delphine Leroy, anthropologue à Paris 8, pour partager et enrichir cette expérience.

Delphine est arrivée en tant que « béotienne » quant au fonctionnement de Langues Plurielles puisque ses terrains de recherche précédents en alphabétisation concernaient soit des associations fonctionnant avec des bénévoles, soit des structures municipales proposant un cadre de travail bien défini à leurs formatrices et formateurs⁴. D'autre part, elle avait à cœur de ne pas laisser Anna « enjoliver » les choses par son attachement à son ancienne équipe de travail, mais de lui permettre d'avoir un regard critique sur ce qui était dit et pratiqué. C'était l'occasion de travailler avec elle en situation sur son implication de chercheuse-praticienne : une vraie mise en abîme de position réflexive.

Très rapidement, elles ont choisi de réaliser les entretiens ensemble, ce qui a eu pour effet de rompre les effets de connivence entre Anna et les membres de l'équipe, de solliciter des explications, élucidations sur des termes ou des pratiques qui n'étaient pas familiers à Delphine.

Ainsi, immédiatement Anna établissait un lien direct entre le mode de fonctionnement de l'équipe et la réflexivité. Ce lien n'apparaissait cependant pas d'emblée comme une évidence pour Delphine, l'enjeu était donc de découvrir ce qu'il en était vraiment...

³ Les noms des personnes ont été anonymisés par l'usage de pseudonymes qu'elles ont elles-mêmes choisis.

⁴ Delphine LEROY, *Mises en tensions des passages à l'écrit : le cas d'apprenantes en alphabétisation dans un centre social à Paris*, in Abdelhadi BELLACHHAB et Virginie MARIE (dir.), *Sens et représentation en conflit. Conceptualisation, signification et construction discursive*, Peter Lang, 2013, pp. 211-222.

Ensemble, elles ont interrogé des salariées⁵ sur ce qu'elles entendaient par « réflexivité » et comment cette notion s'inscrivait éventuellement dans leurs pratiques ou leurs intentions. Ces échanges ont été l'occasion de partager leurs représentations et leurs expériences respectives de la réflexivité pour, *in fine*, en faire émerger les contours singuliers.

La Scop « Langues Plurielles »

Située au cœur de Paris, dans un quartier populaire et historiquement traversé par des populations migrantes, même si la gentrification y fait son œuvre, la Scop Langues Plurielles est un organisme de formation né en 2011 et transformé en Société Coopérative et Participative (Scop) en 2015. Elle compte aujourd'hui huit salarié-e-s à temps plein (dont cinq formateur-riche-s qui ont des responsabilités pédagogiques) et quatre formateur-riche-s vacataires. Son activité principale consiste à former linguistiquement des hommes et des femmes ayant des besoins en français, qu'ils et elles soient demandeur-euse-s d'asile, réfugié-e-s statutaires, travailleur-euse-s précaires ou salarié-e-s. Un autre pan de son activité concerne l'ingénierie pédagogique et la formation de formateur-riche-s. Le public qui relève de l'alphabétisation occupe une place importante dans presque tous les dispositifs et la réflexion de l'équipe sur l'approche méthodologique à adopter est présente dans les discours des trois salariées que nous avons rencontrées.

Comme dans toutes les Scop, les salarié-e-s peuvent devenir sociétaires⁶ et l'espace de concertation ainsi obtenu est ouvert à tous les membres de l'équipe : le projet coopératif occupe donc une place importante dans les discussions. Dalva relève « *le lien entre le fait d'être dans une coopérative, de la faire fonctionner*

⁵ Quatre entretiens avec trois salariées sociétaires de Langues Plurielles : deux avec Dalva, la responsable pédagogique, un avec Léa, la coordinatrice de projets, et un avec Clotilde, la coordinatrice pédagogique.

⁶ C'est-à-dire posséder un certain nombre de parts de l'entreprise afin de participer aux décisions, selon le principe d'une personne = une voix (sans lien avec le nombre de parts détenues).

et le projet émancipateur qu'ils veulent porter »⁷. Le projet coopératif se construit au fil du temps. En 2021, Dalva a sollicité L'Engrenage⁸ pour animer une formation à destination de toute l'équipe. Selon elle, cette formation a été un élément déclencheur de réflexions sur la posture de l'équipe et des particularités fédératrices de Langues Plurielles telles qu'elles sont perçues de l'intérieur. « Je me questionnais sur ce que c'était de faire de la formation, sur le verbe former, donner forme. Sans en faire toute une histoire, je me disais que c'était bien de pouvoir se poser la question en équipe et pas juste moi car ça impactait tout le monde. »



Activité de la formation animée par L'Engrenage

⁷ Toutes les citations des salariées sociétaires de Langues Plurielles sont issues des retranscriptions des entretiens réalisés avec elles entre le mois d'octobre et le mois de décembre 2023.

⁸ Scop de formation spécialisée dans l'éducation populaire au service de la transformation sociale : <https://lengrenage.blogspot.com>

La notion de réflexivité

Selon Paulo Freire⁹, il n'y a pas d'action sans réflexion et vice versa. Le troisième chapitre de son ouvrage *La Pédagogie des opprimés* pose « le dialogue, essence de l'éducation, comme pratique de la liberté » et la parole, alliant action et réflexion, comme définition de la praxis. Les trois équations qui rendent compte de ce parti pris pédagogique sont claires et aptes à décourager quiconque souhaiterait entreprendre de réfléchir sans agir ou d'agir sans réfléchir :

- « — Parole avec action + réflexion = praxis
- Parole sans action = bavardage, verbalisme
- Parole sans réflexion = activisme »

La réflexivité se situerait alors dans la capacité à mettre en œuvre des actions tout en réfléchissant sur elles à plusieurs. « La praxis est la réflexion et l'action des êtres humains sur le monde pour le transformer. »

Philippe Perrenoud¹⁰, quant à lui, propose de distinguer la réflexion sur l'action en cours, qu'il décrit comme se réalisant « dans des conditions précaires, sans distance, parfois dans l'urgence ou le stress », de la réflexion sur l'action après coup qui « est alors plus tranquille, mais (...) ne peut plus modifier le cours des événements ». Cette réflexion après coup « est presque toujours, qu'on s'en rende compte ou non, une façon d'anticiper. Un praticien réflexif vit dans un cycle sans fin dans lequel chaque moment de réflexion hors du feu de l'action marie à la fois un retour sur ce qui s'est passé et la préparation à une éventuelle ou inéluctable 'prochaine fois'. »

La réflexivité semble poursuivre un objectif de transformation de la réalité et d'action *a posteriori*. Une spirale vertueuse s'enchaînerait donc entre action, réflexivité et transformation, produisant de nouvelles actions, réflexivité, etc. Nous pouvons ajouter de façon plus personnelle que la réflexivité est la capacité

⁹ Paulo FREIRE, *La Pédagogie des opprimés*, Agone, 2021 (1re parution et traduction française en 1974 chez Maspero).

¹⁰ Philippe PERRENOUD, *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*, in *Éducation permanente*, n°160, septembre 2004, pp. 35-60, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_15.pdf

à décaler la compréhension de ce qui semble naturel ou évident pour soi-même. C'est adopter un point de vue distancié sur ses propres démarches et ses manières de penser et d'agir. On pourrait ajouter à l'instar de Maria-Teresa Estrela¹¹ que « *ce qui devient important est la position critique prise et liée à la recherche sur le réel (recherche qui peut faire appel à des techniques très différentes) et l'engagement à l'amélioration du réel qui découle de cette position* ».

Mireille Cifali et Alain André¹², s'appuyant sur un ouvrage d'Henri Desroches¹³, soulignent, quant à eux, l'enjeu identitaire qui est en œuvre dans tout projet et convient le ou la salarié-e à se faire chercheur·euse. Dans une perspective d'analyse, un va-et-vient entre les pratiques et des formes variées de leur mise en récit (distanciation par l'écriture par exemple) leur semble également nécessaire.

Que disent nos interlocutrices de leurs pratiques réflexives ?

Les propos de nos trois interlocutrices ont servi de socle à la rédaction de cet article. Elles ont toutes lu, avant de nous rencontrer, la présentation qui était faite de la réflexivité par la rédaction du *Journal de l'alpha*¹⁴. C'est un biais qui les a certainement influencées dans les réponses qu'elles nous ont livrées mais que nous avons choisi d'assumer comme proposition de départ commun.

Clotilde a d'abord affirmé avec une modestie joyeuse qu'elle ne savait pas ce qu'était la réflexivité : « *J'étais partie sur le fait de plutôt guider les apprenants dans leur propre réflexion pour*

¹¹ Maria-Teresa ESTRELA, *Pratiques réflexives et conscientisation*, in *Carrefours de l'éducation*, 2001/2, n°12, pp. 56-65, www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-2-page-56.htm

¹² Mireille CIFALI et Alain ANDRÉ, 2007, *Une rhétorique du penser* (chapitre 26), in M. CIFALI et A. ANDRÉ (dir.), *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Presses Universitaires de France, pp. 362-373.

¹³ Henri DESROCHES, *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Éd. Ouvrières, 1971.

¹⁴ Document de présentation du thème du n° envoyé avec l'appel à contributions.

progresser, pour découvrir les règles de grammaire par exemple quand on guide une réflexion sur la langue. J'étais axée sur comment les apprenants pouvaient réfléchir et s'appropriier des choses mais pas sur nos pratiques ou sur comment les apprenants, eux aussi, peuvent mieux apprendre. »

En lisant la présentation, elle s'est dit qu'elle n'y était pas du tout : *« Ce sont nos propres pratiques en tant que formatrices mais après, je me suis dit que ça peut aussi être, pourquoi pas, de l'analyse des apprenants sur leur façon d'apprendre. »* Elle associe le fait de mettre les apprenant·e·s en situation de réflexion à de la réflexivité. Ce qu'elle a lu lui a donné l'impression d'être à côté du sujet et cette impression interpelle : s'est-elle sentie dévaluée par des définitions théoriques qui ne correspondent pas à ce qu'elle imaginait ? Quoi qu'il en soit, les définitions stimulent la réflexion de Clotilde sur ses pratiques. Elle va assimiler la réflexivité à un discours ou des remarques plutôt négatives sur sa propre pratique. Elle distingue sa réflexivité (comprise comme évaluation) professionnelle à celle qu'elle engage lors de ses loisirs. De manière étonnante, elle dit se montrer beaucoup plus exigeante et dépréciatrice dans le cadre d'une pratique sportive que dans le cadre professionnel : *« Il y a moins d'enjeu car un match se déroule sur un temps très court et, à la fin du match, on se dit 'j'aurais dû faire ça comme ça, et si j'avais fait ça, etc.', alors qu'on ne fait pas ça toutes les heures quand on travaille. »*

Dalva, elle, place l'émancipation des apprenant·e·s au centre de ses réflexions sur la réflexivité, la considérant comme un objectif final des actions de formation : *« Si je vous parle de moi, l'émancipation, c'est ce qui va me permettre de faire des choix, de changer d'avis, de présenter mes choix de vie au sens très large et d'entrer en interaction, d'agir avec l'autre, d'avoir une haute estime de moi et d'être bien dans la vie. Tout ça dans un mouvement perpétuel, j'ai envie de dire que c'est un peu comme grandir mais grandir librement. Et donc le lien que je fais avec la réflexivité, c'est de pouvoir réfléchir à comment on fait les choses, comment les choses dans lesquelles on va s'insérer sont organisées et quelle place on peut y prendre (...) pour développer, pour améliorer, pour changer. Tout ça ce sont des conditions nécessaires pour*

cette émancipation-là. (...) En ce moment, j'ai l'impression que les stagiaires sont hyper contents et je pense que c'est parce qu'ils y trouvent quelque chose de cet ordre-là, un cadre dans lequel il se passe quelque chose pour eux. »



Apprenants en pleine réflexion

Léa, quant à elle, dit ne pas utiliser le terme de réflexivité. Elle ajoute ne pas utiliser de termes « *un peu pointus* » et l'explique ainsi : « *Peut-être parce que j'ai peur justement que les stagiaires ne comprennent pas ou parce que je ne me sens pas forcément totalement légitime pour les employer.* » En se penchant sur la notion, elle met la réflexivité en lien avec la réflexion – « *Je l'assimile aussi à une sorte de remise en question* » – ainsi qu'avec la relation aux apprenant-e-s. Léa a fait de ses questionnements des occasions de discuter avec ses collègues et avec les personnes accueillies pour donner du sens à toutes les étapes d'une formation. Les entretiens individuels d'accueil, d'évaluation et d'orientation dans les dispositifs de formation sont des moments qui lui semblent privilégiés pour recueillir les mots, les attentes, les besoins de formation. Les bilans collectifs de formation, lors des fins de formation, sont aussi l'occasion de mettre au jour ce qui a été vécu, appris en formation. Léa considère ces moments favorables au développement de la

confiance en soi et à la reconnaissance du temps qu'il faut accorder aux apprentissages. Elle rejoint ici l'importance que Paulo Freire confère à la dimension collective de la praxis, en réfléchissant avec toutes les personnes concernées et pas seulement « à la place des » ou « au sujet des » apprenant-e-s.

Pour compléter, nos interlocutrices ont développé des récits sur la réflexivité comme pratique personnelle et intime. Dans le contexte d'une organisation familiale d'abord où Dalva a importé dans sa famille cette pratique professionnelle : « *Ça irrigue ma vie personnelle. (...) J'ai remarqué que ça me venait vraiment de notre fonctionnement de travail ici, c'est-à-dire qu'on est très polyvalents, donc on a un champ d'activité qui est le nôtre et en même temps on travaille sur plein de choses. (...) Je me sens hyper fière de ce que j'ai fait à côté : dans ma vie personnelle, avec ma famille. Et je fais vraiment le lien. »*

Léa précise quant à elle que si elle réfléchit plutôt seule dans sa vie personnelle, elle voit l'intérêt de la réflexion collective : « *J'ai besoin de partager avec d'autres aussi, pour recueillir leur avis, avoir leur point de vue, même si ce n'est pas forcément le but. L'idée n'est pas de coller à ce qu'ils disent ou d'adhérer complètement à ce qu'ils disent, mais d'entendre quelque chose qui peut ensuite me faire réfléchir et me faire valider ce que je pense. Ou aller plus loin, ouvrir la porte. »*

Dalva et Léa établissent ici clairement un lien entre leurs pratiques réflexives issues du contexte professionnel et celles du domaine de la vie privée. En cela, elles illustrent pleinement le jeu entre les notions d'implication et de distanciation de Mireille Cifali et Alain André évoqué un peu plus haut.

À les écouter toutes les trois, il nous a semblé que leurs points communs relèvent de la manière de faire, de procéder ; elles ont cité les mêmes pratiques réflexives collectives. Le rapport au temps, quand elles en prennent ou estiment ne pas en avoir assez, et le rapport au collectif semblent également unir leurs discours. « *Je dirais que c'est le temps qu'on se donne, le temps qui est donné ou qui est créé pour réfléchir à ses apprentissages, c'est-à-dire prendre le temps d'apprendre, d'enregistrer les informations qui sont élaborées et transmises pendant la formation, et avoir la possibilité*

aussi de réfléchir à sa manière d'apprendre une langue », dira Léa.

Accueillir les personnes en entretien individuel, faire un bilan intermédiaire, prendre du recul, mais aussi ne pas avoir le temps de réfléchir – entre la fin d'un cours et un courriel à lire ou un message urgent à envoyer –, constituent des freins à la réflexivité spontanée et rendent nécessaire l'organisation en équipe de moments qui lui sont spécifiquement dévolus. Ces temps sont moins « à chaud » mais pensés pour répondre à des questions précises. Parce qu'ils sont pensés comme réflexifs, ces moments institutionnalisés rendent possible l'analyse réflexive.



Bilan intermédiaire de formation

Comment et où se situe le cœur de la réflexivité à Langues Plurielles ?

En démarrant cette courte enquête, Anna avait une intuition qui consistait à penser que les équipes des organismes de formation sont sans cesse invitées à accomplir des tâches de recherche de financement, de suivi administratif, de preuves dites « de qualité », et finissent par manquer de temps pour s'offrir ce qu'elle conçoit comme la garantie d'une vraie qualité de travail : la réflexion. En

écoutant les salariées, nous avons perçu un attachement à résister à ce temps resserré tout en veillant à privilégier l'ambition pour le public accueilli (recueillir sa parole, se centrer sur ses besoins, ses envies, ses impressions, donner du temps pour apprendre, etc.), et à imaginer une expérience professionnelle collective enthousiasmante pour chaque membre de l'équipe.

Voyons précisément ce que les trois salariées associées décrivent comme pratiques réflexives au travail.

Dalva fait « *un pont entre les pratiques d'analyse réflexive en équipe et la possibilité que [leurs] formations soient émancipatrices pour les personnes qui les suivent mais ce n'est pas quelque chose qu'[elle a] complètement pensé* ». Son discours est souvent empreint de formulations en cours d'élaboration, comme si c'était une façon en soi de concevoir le travail réflexif : « *Je me questionne sur (...) qu'est-ce que c'est de former ou d'accueillir des personnes en formation et de transmettre sans être juste dans la transmission ? C'est pas facile quand on a des personnes qui parlent très peu le français, [avec] qui on n'a pas beaucoup de moyens linguistiques [en commun]. On peut très vite basculer du côté de 'bon bah voilà, vous allez apprendre ça, vous allez savoir ça et puis vous en ferez ce que vous voulez !'* »

L'analyse réflexive apparaît comme une pensée – personnelle ou collective – en cours, avec des objectifs qui sont des pôles à atteindre. Dalva, Léa et Clotilde ont évoqué des moments de leur vie professionnelle communs comme étant des pratiques réflexives : les bilans collectifs intermédiaires ou de fin de formation, avec les apprenant-e-s, en présence du/de la formateur-riche, les observations de cours réalisées par deux personnes et la réunion *Parlons péda* qu'elles ont imaginée à la demande de Léa avec tous les coordinateur-riche-s de la structure.

Ainsi, à propos du bilan de fin de formation avec les apprenant-e-s, Léa affirme qu'il « *est très important parce que ça permet d'avoir des retours sur les formations, des retours que je pourrais ensuite exploiter dans mon travail de recherche de clients*¹⁵, d'élaboration

¹⁵ Les clients de Langues Plurielles sont les entreprises qui lui envoient des salarié-e-s en formation, formation dont elles assurent le financement.

de partenariats, de rédaction de bilans aussi. Il est aussi précieux parce que, en fait, j'arrive à attraper des bribes de choses qui ont été travaillées dans la formation et surtout à voir ce que ça produit chez les stagiaires. »

Clotilde note une difficulté d'accès à la réflexivité des apprenant-e-s pendant les bilans intermédiaires. Suite aux questions qu'elle leur pose sur ce qui favorise leurs apprentissages, elle admet ne pas leur donner assez de temps de réflexion et devoir dès lors se contenter de réponses presque toujours positives qui dénotent un manque de temps pour comprendre, réagir, interagir. Elle pense alors qu'elle-même, dans une situation identique, aurait des difficultés à répondre aux types de questions qui structurent ce moment. La conversation prend alors la forme d'une introspection sur sa manière d'élaborer une analyse critique de ses actions. Évoquant ses propres pratiques réflexives, elle remarque deux choses : lorsqu'elle prépare des formations de formateurs et formatrices, elle réfléchit à sa pratique, notamment pour expliquer ses démarches de formation. Par ailleurs, les remplacements occasionnels effectués par Dalva dans les groupes de Clotilde ont aussi permis des discussions et réajustements sur la fluidité et l'efficacité des déroulés pédagogiques qui, avec le temps et l'habitude, s'étaient amenuisés.

Dalva présente les observations de cours (observations en binôme de formatrices, temps de retours positifs à chaud, temps de retours complets à froid accompagnés d'une discussion) comme des moments de recherche d'amélioration commune sur un thème choisi en équipe. Tout est mis en œuvre *« pour que la réflexion soit ensuite développée collectivement, permettant à l'équipe de prendre le temps de faire la synthèse des expériences d'observation et de se redire ce que chacune ou chacun met derrière la thématique travaillée »*. Le collectif est ainsi convoqué dans sa dimension plurielle – apprenant-e-s et salarié-e-s – pour à la fois améliorer les contenus de formation mais surtout les manières d'interagir au quotidien.

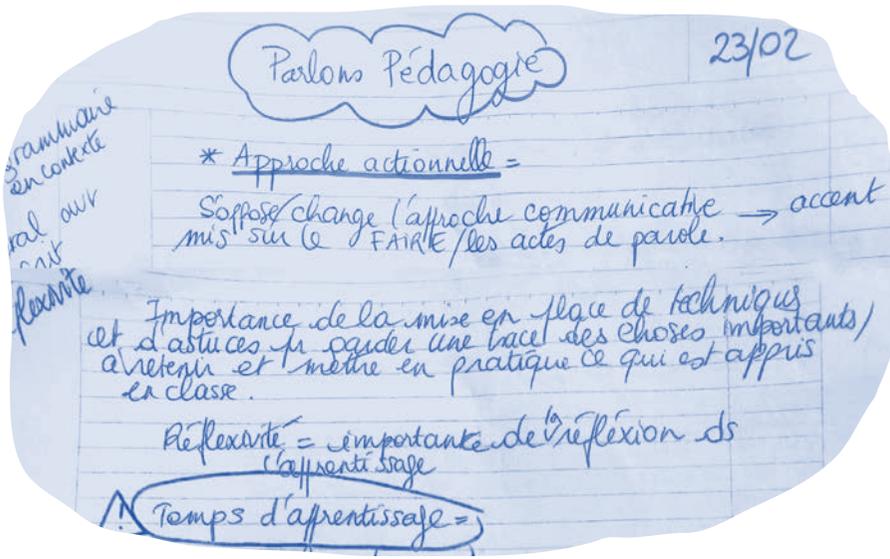
Clotilde, elle, s'interroge sur les freins à l'application de certaines pratiques issues d'échanges, de formations internes de l'équipe, en l'occurrence ici la correction phonétique. *« On a*

fait toute notre thématique de l'année dernière sur la correction phonétique. On s'est fait vraiment accompagner. Tout le monde sait que c'est hyper important. Tout le monde a des clés, on a eu une formation géniale dans laquelle on n'a pas parlé que théorie. On a des années de pratique. On peut dérouler le tapis des activités mais il y a des formatrices qui n'en font pas. L'analyse réflexive, ce serait plutôt d'essayer de comprendre ce qui les empêche d'en faire. Est-ce que c'est parce que la formatrice pense que ce n'est pas nécessaire ou qu'elle peut faire autrement ? Est-ce que c'est parce que ça ne rentre pas dans ce qu'elle conçoit ? » Pour autant, la notion sous-tendue comme une évidence collective – « *Tout le monde sait que c'est hyper important* » – n'est pas remise en question. On perçoit que, pour Clotilde, la portée réflexive s'articule autour de méthodologies qui ne peuvent être remises en cause.

Enfin, Léa a été à l'origine d'un nouveau rendez-vous collectif, *Parlons péda*, à partir de ses propres besoins en tant que coordinatrice de projets : « *besoin d'être rassurée, de maîtriser un vocabulaire commun, d'avoir des réponses sur les approches pédagogiques, l'entrée dans l'écrit, la grammaire contrastive*¹⁶, *d'avoir des mots, des exemples pour illustrer telle ou telle notion auprès des employeurs* ». À l'écouter, c'est comme si son envie individuelle avait débouché sur un temps de réflexion qui intéresse le collectif et produit de la réflexivité... « *La réflexion est encore plus nettement sociale lorsqu'elle s'inscrit dans une interaction, un travail coopératif, un processus de décision, une supervision, une demande d'aide ou de conseil, un débat contradictoire, une évaluation* », dit Philippe Perrenoud¹⁷.

¹⁶ La grammaire contrastive s'inspire de l'analyse contrastive, un courant de la linguistique né dans les années 1950 autour des questions d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et consistant en « *la comparaison systématique de deux langues ou plus dans le but de décrire des similitudes ou des différences* » (Stig JOHANSSON, *Contrastive analysis and learner language : A corpus-based approach*, University of Oslo, 2008).

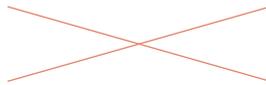
¹⁷ Philippe PERRENOUD, op. cit., p. 37.



Extrait de notes de réunion « Parlons péda »

En guise de conclusion, notons que, dans les discours de ces trois salariées de Langues Plurielles, l'attention à l'autre, l'appétence au dialogue, à l'analyse critique des pratiques de formation et l'inscription des actions dans le temps long se déploient comme une évidence. Dalva précise toutefois que « si l'empathie permet d'écouter la demande et les réflexions de l'autre pour travailler ensemble, elle est surtout un moyen en vue de co-fonder une action collective consistant en une meilleure pratique, une meilleure organisation de projets et des formations plus proches des situations rencontrées par les personnes en formation ». Les entretiens que nous avons menés semblent souvent se faire écho, donnant une impression de cohérence, indice d'un échange régulier au sein de l'équipe. Les distinctions repérées témoignent des singularités de chaque personne, à la fois en lien avec les postes qu'elle occupe, son ancienneté et son implication dans la structure. La réflexivité est donc ici mise en abîme et au travail, dans la perspective d'améliorer à la fois les formations mais aussi les conditions de travail de

l'ensemble de l'équipe. Ce lien a été manifeste tout au long des discours, définissant ainsi une posture d'ensemble rejaillissant sur les vies personnelles. C'est une forme de *praxis*, telle que la définit Paulo Freire (action et réflexion en vue d'une future action) qui semble à l'œuvre au quotidien. L'adoption de nouvelles manières d'entrevoir la relation à l'autre dans la pratique professionnelle semble ainsi « *infuser* », selon un terme utilisé par Dalva, dans la vie personnelle de chacune.





Jean-Louis Potier