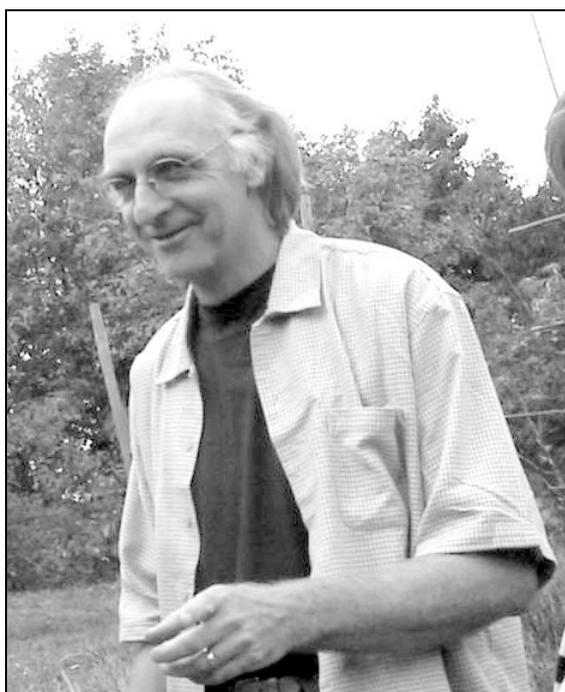


La symbolique en analyse de pratique

Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1^e partie)

Maurice Legault

Cet article⁷ est le quatrième et dernier article de la série sur la symbolique en analyse de pratique. Il s'inscrit dans un projet qui consiste à intégrer dans mon travail de formateur et chercheur en analyse de pratique auprès d'enseignants en formation continue ce que j'ai développé initialement dans mon travail sur le thème de la symbolique dans le rapport à la nature abordée dans la perspective du développement de la personne.



1. Retour sommaire sur les articles précédents⁸

⁷ Cet article fera l'objet d'une présentation au séminaire du GREX, le 28 novembre prochain. La 2^e partie de l'article sera présentée au séminaire du 27 mars ou du 12 juin 2006

⁸ Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de

Expliciter le journal de l'association GREX Groupe de recherche sur l'explicitation n° 62 novembre 2005

1.1 Origine de cette étude sur la symbolique

Dans le premier article publié en décembre 2003 dans le numéro 52 d'Expliciter #52, j'ai d'abord présenté ce qui m'a conduit initialement à m'intéresser à cette question de la symbolique. Avant de travailler plus directement en analyse de pratique auprès des enseignants, j'ai d'abord travaillé dans le domaine de l'éducation au plein-air et à l'environnement. En tant que responsable de formation pratique auprès de futurs éducateurs physiques en plein-air, je me suis surtout intéressé à la question de la formation dans le domaine affectif. Mon intérêt initial portait principalement sur l'affectivité dans la relation entre la personne et la nature, la nature étant entendue ici au sens de l'environnement naturel. J'ai cependant délaissé assez tôt cette idée de formation dans le domaine affectif, du moins la perspective comportementale de programmation par objectifs avec laquelle je travaillais alors, pour me tourner vers le domaine de la créativité et de l'expression en pédagogie (Lord et Brunneau, 1983; Paré, 1977; Halprin, 1975). Ce domaine de la créativité et de l'expression m'apparaissait en effet mieux s'accorder avec l'étude du phénomène de la relation à la nature et ses aspects du vécu premier et direct avec les éléments de l'environnement naturel.

À cette époque, au début des années 80, il y avait déjà en éducation au plein-air, en particulier dans le mouvement américain du « outdoor education », une longue tradition de plus de 100 ans d'éducation dite « expérientielle » (Hammerman, 1980). Il y avait aussi, dans les

l'éducation, Université Laval, Québec, Canada. G1K 7P4. Tél. : (418) 656-2131 poste 2183. Télécopie (418) 656-7077.

maurice.legault@fse.ulaval.ca .

années 70, une valorisation et une formalisation de l'approche dite sensorielle dans les activités de découverte du milieu naturel (Van Matre, 1972). La rencontre de ces courants pédagogiques que sont d'une part l'approche expérientielle et sensorielle en plein-air et, et d'autre part celle de la créativité et de l'expression en pédagogie, sur le terrain concret de ma pratique d'éducateur, est ce qui m'a conduit à développer l'idée d'une approche du rapport à la nature par la voie du corps, du corps en mouvement, voire du corps dansant. C'est dans ce contexte que j'ai effectué mon projet de doctorat dont le titre au moment du dépôt de la thèse était alors devenu : Le rapport à la nature dans une perspective développementale: une étude de la symbolique émergente d'une démarche de créativité en milieu naturel (Legault, 1989). Il s'agissait d'une recherche qualitative et exploratoire que j'ai poursuivie pendant six ans après le doctorat dans une activité formelle de recherche subventionnée (CRSH et FCAR⁹). J'ai continué à développer ce thème de la relation intime et étroite avec la nature abordée dans perspective du développement de la personne.

Dans le premier article, j'ai présenté le travail de terrain fait avec des groupes d'une dizaine de participants lors de séjours prolongés en milieu de pleine-nature. Dans ces séjours en nature, les participants sont guidés dans des activités les conduisant à s'identifier à des éléments de la nature, par exemple, à un arbre en particulier sur le territoire exploré, au vent d'une certaine journée ou à l'eau vive d'un ruisseau, etc. Ces éléments ont été appelés des symboles d'identification à la nature. C'est à partir d'une approche corporelle que les participants en arrivent à identifier leurs propres éléments parmi tous les possibles et c'est aussi par une approche corporelle qu'ils sont amenés à clarifier le sens de ces symboles dans leur vie personnelle et professionnelle.

1.2 La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée

Dans le numéro 55 d'Expliciter publié en mai 2004, j'ai poursuivi la description de cette

⁹ CRSH : Conseil de recherche en sciences humaines du Canada ; FCAR : Fonds pour la Formation de chercheur et l'aide à la recherche au Québec.

recherche au plan méthodologique, mais aussi au sujet des résultats. Dans ce deuxième article, j'ai présenté les résultats de la recherche ayant trait plus directement à la question de la symbolique. Ce sont ces résultats qui ont servi d'appui par la suite à ce qui a été développé au sujet de l'analyse de pratique. J'ai fait particulièrement référence, par exemple, au caractère dynamique du symbole véritable, d'où l'appellation privilégiée de « symbolique ». Ce terme évoque en effet l'aspect du dynamisme intrinsèque du « symbole véritable ». Les résultats de cette recherche ont montré qu'il y a un mouvement naturel de déploiement de ces symboles vers la révélation du sens. Le travail avec le symbole consiste ainsi davantage à lui permettre de se développer jusqu'à la pleine maturité du sens. Une condition propice à ce déploiement du sens est la qualité de la présence et de l'attention que la personne porte à son symbole d'identification.

L'approche corporelle dans l'expérience première et directe de l'élément d'identification, par la voie du corps en mouvement, a fait valoir l'importance de la primauté du vécu et la pertinence de faire taire la pensée réflexive dans le moment du choix de l'élément. Dans la quête de sens, il s'agit également d'utiliser la voie du corps pour interagir avec un contenu symbolique sans que n'intervienne nécessairement, ou trop prématurément, la pensée réflexive. Le mouvement corporel guide en quelque sorte la personne sur la voie du sens et l'invite à s'engager sur ce chemin qu'elle a à prendre plutôt que sur cet autre qu'elle « pense » falloir emprunter. De cette manière, la médiation du sensible vers l'intelligible est soutenue par le corps en mouvement. Tout se passe comme si la quête de sens des expériences, sur le plan interprétatif, se faisait par un processus de nature essentiellement descriptive.

Dans ce deuxième article, j'ai aussi fait référence, de manière plus directe que dans le premier article, aux thèmes de l'explicitation. L'article se termine sur un post-scriptum au sujet du sous-titre de l'article : La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée : « *Cette réflexion faite dans le cadre de cette recherche sur la symbolique dans la relation avec la nature m'amène à considérer qu'il puisse être pertinent, dans le cadre de*

l'explicitation, d'aborder le déroulement d'une action dans un moment spécifié, comme un symbole « vivant », en mouvement vers le futur. Ce symbole se cristalliserait momentanément dans le présent d'un entretien d'explicitation, dans la forme d'une description fine et soignée d'une action vécue. La verbalisation pourrait alors être vue comme un arrêt sur image, de ce symbole en déploiement, son sens étant vers l'avenir. Cette position conduirait, en recherche et en formation, à inclure la catégorie du futur dans le travail avec l'explicitation. Le postulat serait en quelque sorte le suivant : ce qu'une personne fait et ce à quoi elle porte attention dans un vécu donné, au moment où elle le vit, et ce à quoi

elle porte attention dans l'évocation de ce vécu et ce qu'elle verbalise lors d'un entretien d'explicitation, serait ce qu'elle est en train de se donner face à un devenir. Faire exister au plan du représenté un vécu passé, jusqu'à sa maturité dans la verbalisation, serait un processus de création face à un futur pour cette personne, et plus concrètement, la création de ressources mobilisables et utilisables, dans un vécu singulier éventuel ».

1.3 Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi.

	13. Vécu singulier, inscrit dans l'action. Connaissance en acte	1. Vécu singulier, inscrit dans l'action. Connaissance en acte	
<i>12. La projection du plan de la métaphore au plan de l'action vécue</i>			<i>2. Réfléchissement</i>
11. La métaphore Ressource potentiellement mobilisable dans l'action			3. Vécu représenté Signifiants intériorisés, privés
<i>10. La création d'une métaphore personnelle</i>			<i>4. Thématisation</i>
9. Vécu (re)verbalisé Habillage à partir du sens			5. Vécu verbalisé Habillage par les significations
<i>8. Le décryptage du sens</i>			<i>6. Réflexion</i>
	7. Vécu comme objet de connaissance Construction de l'expérience		

N.B. Le tableau se lit dans le sens horaire, de la cellule 1 à la cellule 13.

Figure 1
Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier (7 à 13)
dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi (1 à 7)

La figure 1 présente la modélisation qui a fait l'objet du troisième article publié dans le numéro 57 d'Expliciter en décembre 2004. Elle fait écho à cette idée de « la place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée ». Cette modélisation a été développée à partir du modèle de la prise de conscience décrit par Pierre Vermersch (1994) et qui présente les étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget, soit les étapes 1 à 7. En référence à l'entretien d'explicitation, ces étapes désignent ce qui permet dans le présent de l'entretien, d'obtenir une description fine et valide au sujet d'une situation passée. À partir de ce modèle de la prise de conscience, la modélisation de la figure 1 a été élaborée en composant une image miroir des étapes 1 à 7, ce qui a conduit aux étapes 7 à 13. Celles-ci constituent ainsi l'autre versant de la démarche réflexive, c'est-à-dire le retour vers un vécu singulier, et à venir, dans la pratique effective du praticien. En référence à l'entretien d'explicitation, ces étapes désignent ce qui permet, dans le présent de l'entretien, de travailler à la construction de ressources mobilisables et utilisables dans le futur¹⁰.

Le versant des étapes 7 à 13 a été développé car certaines des étapes de ce retour dans l'action ne sont généralement pas travaillées dans le cadre même du déroulement d'un entretien individuel, d'une séance d'analyse de pratique en groupe ou d'une activité de formation. L'accompagnement formel cesse habituellement à l'étape du décryptage ou de la construction du sens (l'étape 10). Le postulat relatif à la démarche réflexive d'un praticien est que l'aboutissement à cette étape de la construction du sens soit une condition suffisante pour qu'il y ait éventuellement un changement qui survienne dans la pratique effective à venir. Or le propos principal du troisième article était justement qu'on puisse travailler, sur les plans théorique et pratique, à l'élaboration d'étapes subséquentes à la prise de conscience. Il a été question de la manière dont la symbolique pouvait devenir porteuse de la récolte réflexive jusque dans son aboutisse-

ment souhaité dans des vécus singuliers, c'est-à-dire la transformation effective de la pratique du praticien. La présentation de cette modélisation a été accompagnée d'un exemple provenant d'une activité vécue dans le cadre d'un stage de formation à l'explicitation de niveau II offert par Nadine Faingold à l'hiver 2005 et portant sur le thème de l'aide au changement. Cet exemple, intitulé « Une posture à trois temps », a illustré cette idée de la création d'une métaphore ressource mobilisable et utilisable dans le cours même des actions vécues du praticien (étapes 11, 12 et 13).

La symbolique peut aussi intervenir à chacune des étapes de la démarche réflexive du praticien. La suite de cet article est consacré à la question de la symbolique dans les étapes 1 à 7, soit le versant du passage du sensible à l'intelligible ou de la prise de conscience.

2. La symbolique comme fil conducteur d'une pratique réflexive en première personne

2.1 La symbolique dans le moment descriptif de la démarche réflexive (les étapes 1 à 5)

Je rappelle d'abord que cette réflexion est faite dans le cadre de mon travail de formateur-chercheur auprès d'enseignants expérimentés qui choisissent l'analyse de pratique comme approche à leur développement professionnel et personnel. J'exerce ce travail dans le cadre de rencontres individuelles avec des praticiens, dans des entretiens dits d'analyse de pratique. Ma pratique principale consiste cependant à accompagner chaque année pendant quelques mois un groupe constitué d'une dizaine de personnes. Les participants à cette activité présentent à tour de rôle, d'une rencontre à l'autre, des situations de vie professionnelle pour lesquelles ils souhaitent obtenir un soutien de la part du groupe et de l'accompagnateur dans leur démarche réflexive. Il s'agit habituellement d'enseignants, de superviseurs de stagiaires en enseignement ou d'autres professionnels de l'éducation.

Un des aspects du dispositif mis en place dans ces rencontres est que le participant dépose au sein du groupe un texte décrivant une situation de vie professionnelle sur laquelle il souhaite revenir. En plus de cette production descriptive, dans le mode verbal, chaque participant est invité à effectuer un dessin symbolique spontané en lien avec la situation éducative qu'il dépose au sein du groupe. Ce dessin précède, accompagne ou complète la descrip-

¹⁰ Les détails au sujet de ces deux versants sont présentés d'une part, pour les étapes 1 à 7, aux pages 76 à 85 de l'ouvrage de base sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et d'autre part, pour les étapes 7 à 13, aux pages 47 à 52 du numéro 57 d'Expliciter (Legault, 2004)

tion écrite qu'il présente, éventuellement à l'oral devant le groupe, en amorce à la démarche de l'analyse comme telle de la situation retenue.

Ces productions, qui ne requièrent aucune expérience préalable en dessin, ne sont pas nécessairement pas des dessins figuratifs, mais peuvent être simplement composés de traits de couleur qui forment une texture en lien avec la situation ou un aspect de cette situation. Au début du premier article, j'ai donné l'exemple d'une enseignante au préscolaire qui a fait un dessin intitulé « Surprise de la rentrée : un bébé », sur lequel apparaissaient trois larges traits verticaux, un tout petit trait violet (l'enfant), un trait moyen mauve (sa sœur) et un grand trait orange (la mère), qui montrent la scène de l'arrivée de l'enfant à son premier jour de classe en maternelle.

Toujours avec cette intention d'activer la fonction symbolique dès l'amorce de la démarche réflexive, le dispositif propose également l'utilisation de la technique de l'objet rituel. Il s'agit d'un objet concret qu'on demande d'apporter lors du séminaire d'analyse en groupe. Au début du premier article, j'ai aussi donné l'exemple d'une superviseure de stagiaires en enseignement au secondaire qui a choisi de présenter deux petites figurines aimantées : un chat représentant la superviseure et une souris représentant un stagiaire. À la suite de la lecture à voix haute de son texte en début de séminaire, la personne a présenté sommairement les deux figures. Il lui a alors été proposé de les placer de manière à représenter l'état actuel de la relation avec ce stagiaire. Elle les a positionnées dos à dos : « chacun le dos tourné, mais solidement fixées, aimantées, figées ensemble ». Durant le séminaire, la personne s'est servie de ces figurines, spontanément ou à la demande de l'animateur, pour aborder tel aspect ou tel autre de la problématique qu'elle explorait au sein du groupe d'analyse, par exemple, les autres positions relationnelles, actuelles ou souhaitées, par l'un et par l'autre.

Un des principes d'accompagnement de ces symboles que sont le dessin symbolique et l'objet rituel, est de les faire décrire, au premier niveau, « tels qu'ils sont ». À titre d'exemple, c'est en prenant le temps de porter une attention de plus en plus fine aux figurines, que cette superviseure a pris conscience que la figurine de la souris était aussi grande que celle du chat. Il arrive souvent que ce soit un parti-

cipant qui fasse ce genre d'observation. Une des techniques descriptives est d'ailleurs d'inviter chaque membre du groupe à faire cette description dite de premier niveau de l'objet rituel ou du dessin symbolique de la personne qui présente sa situation. Ces énoncés communiqués éventuellement au praticien deviennent alors autant de ressources dans l'analyse de sa situation.

L'utilisation de la symbolique, dans la forme d'un dessin spontané et d'un objet matériel, a pour but ici d'enrichir l'étape descriptive de la démarche réflexive. Quantitativement en suscitant plus de détails et qualitativement car les détails sont sur un registre différent du langage verbal. La réalisation du dessin et le choix de l'objet rituel peuvent être vus comme des actes contribuant à l'acte de création qui permet, à l'étape du réfléchissement du vécu, de faire exister au plan du « représenté » le vécu passé de référence (étape 2). Ces actes ont l'avantage d'être dans le mode pré-verbal plus « près » et mieux accordés à la nature « illettrée » du vécu que le passage immédiat à la verbalisation.

En ce sens, cette voie symbolique permet à la personne d'être présente à son vécu d'une manière dont elle ne pourrait l'être dans le mode verbal. Cette démarche peut être vue comme une technique concrète contribuant à opérer la réduction phénoménologique car elle permettrait alors à « faire apparaître la chose telle qu'elle est », du moins davantage que si on ne la faisait apparaître que par la verbalisation.

Toutes les analyses de situations de vie professionnelle ne nécessitent pas la mobilisation systématique de toutes ces techniques de symbolisation. Ces techniques sont des ressources à mobiliser et à utiliser au besoin. De la même manière que l'entretien d'explicitation de l'action ne convient pas à toutes les situations en analyse de pratique, l'enrichissement descriptif par l'appui symbolique peut être inapproprié, superflu, encombrant même à l'occasion.

Le fait d'inclure des éléments provenant de la symbolisation, autres que ceux de la verbalisation, a aussi la fonction d'aider les autres participants à se rapprocher de l'expérience sensible du vécu de référence du praticien. L'entretien d'explicitation suscite cette qualité de présence du praticien à son vécu. Lorsqu'il est utilisé en situation groupale, par exemple, quand l'entretien entre l'accompagnateur et le praticien se déroule en présence des partici-

pants au séminaire, la qualité de présence du praticien à son vécu engendre chez ceux-ci une qualité de présence au praticien. C'est ce que j'ai voulu désigner dans le sous-titre de l'article par l'expression la présence « au vécu de la réflexion ». Il s'agit du temps dit d'analyse réflexive, où ce qui est visé est la construction du sens, mais le chemin suggéré est celui qui conduit toujours et encore à plus de présence au vécu. L'entretien d'explicitation contribue magnifiquement à cela, la symbolisation pré verbale aussi, et les deux mis ensemble permettent de constituer l'intelligibilité de la situation de telle manière qu'elle conserve la sensibilité au vécu passé et au vécu à venir.

2.2 La symbolique dans le moment dit de l'analyse comme telle de la démarche réflexive (les étapes 6, 7 et 8)

En analyse de pratique en première personne, un des outils privilégiés est évidemment l'entretien d'explicitation au sujet d'un ou plusieurs moments spécifiés reliés à la situation que le praticien choisit d'analyser. À partir de la description initiale fournie par le participant, incluant s'il y a lieu les symbolisations en dessins et objets, il sera donc question d'obtenir une description fine et soignée du déroulement de l'action vécue, et possiblement d'autres aspects pertinents du vécu, par exemple, l'aspect l'émotionnel. Le postulat en jeu ici est que la réflexion du praticien sera mieux servie par ce détour ou ce retour descriptif.

En analyse de pratique, ce qui est visé au-delà de la description stricte du vécu est que le praticien en arrive à comprendre ce qui se passe dans la situation pour éventuellement ajuster ou transformer son intervention. La stratégie cognitive proposée au praticien par l'utilisation de l'entretien d'explicitation est celle lui permettant, avec son consentement, de déjouer son « attitude naturelle », soit celle de chercher directement à comprendre la situation : « prendre avant de comprendre ». On peut penser, si le praticien effectue un retour réflexif, par exemple, sur une situation professionnelle difficile ou problématique, que son « réflexe » soit d'éviter de se retrouver dans un quasi revivre de ce vécu pénible, voire douloureux. Personne n'est intéressé à priori à retourner volontairement dans la souffrance. Le déplacement de son attention dans le domaine conceptuel permet de ne pas sentir cette souffrance, mais simultanément c'est souvent ce qui fait obstacle à une véritable compréhens-

sion, c'est à dire à la création de nouvelles représentations bien enracinées dans le terreau fertile descriptif. Pour contrer ce mouvement « naturel », on dira que la médiation est parfois essentielle, souvent nécessaire et la plupart du temps utile. Le contexte sécurisant d'un accompagnement individualisé soigné ou le soutien bienveillant d'un groupe bien guidé permet souvent au praticien de consentir alors au ressouvenir, à la présentification d'un moment passé à partir de l'acte d'évocation.

La mise en geste

Dans la section précédente, en référence à la symbolique dans la mise en place du moment descriptif de la démarche réflexive du praticien, il a été question des deux techniques que sont le dessin symbolique et l'objet rituel. On a vu que la mise en mots de son expérience à l'étape descriptive peut être enrichie par « la mise en image » ou « la mise en objet ». Cette référence à la symbolique serait évidemment incomplète sans développer la question de la place du corps dans la démarche réflexive du praticien, d'abord par le biais de « la mise en geste ».

Cette question de place du corps a été traitée dans les deux premiers articles qui portaient plus directement sur la présentation de mon travail en formation et en recherche en éducation au plein-air. Il y était en effet question du rapport à la nature par la voie du corps en mouvement, voire du corps dansant. Je suis revenu aussi sur cette question de la place du corps dans le troisième article, en particulier dans l'exemple intitulé « Une posture à trois temps » présenté pour illustrer l'étape de la création de la « métaphore ressource » en vue d'une mobilisation éventuelle dans la singularité d'un moment vécu de l'action à venir. Dans le contexte de l'entretien d'explicitation utilisé dans l'entretien ou le groupe d'analyse de pratique, la place du corps est traitée par le biais de la question des gestes apparaissant dans le temps même de l'entretien.

La question des gestes accompagnant la verbalisation est un aspect important à considérer en entretien d'explicitation et encore davantage lorsqu'il est question de symbolique en analyse de pratique. Tous les gestes n'ont pas la même importance, certains appartenant davantage à la gesticulation habituelle d'une personne. Telle que le souligne Nadine Faingold, d'autres gestes sont cependant « souvent indicateurs d'éléments décisifs de l'expérience subjective, et ils apparaissent de manière pré réfléchie,

sans que le sujet ait conscience de les avoir effectués » (Faingold, 1997, p. 211). L'expression « geste signifiant » est utilisée pour désigner « ces gestes symboliques qui condensent beaucoup de sens implicite » et Pierre Vermersch a développé à ce sujet une typologie permettant, entre autres, de distinguer entre les gestes mimés de l'action des gestes métaphoriques (Vermersch, 1994, p. 152)

Le travail ultérieur de Nadine Faingold, en formation et en recherche sur le thème de l'explicitation et l'aide au changement, l'a conduit à une toute autre catégorie de gestes, soit les « gestes-ressources ». En plus, de leur fonction initiale d'aide à la verbalisation, entre autres au sujet des aspects implicites du vécu, ces gestes, parfois un enchaînement de certains gestes-clés récoltés en cours d'entretien, voire un petite danse, ont une deuxième fonction, celle d'être potentiellement mobilisable et utilisable, dans les contextes singuliers à venir et encore inconnus du sujet. Le passage suivant extrait de son texte intitulé Contre exemple et recadrage en analyse de pratiques est éloquent à cet égard. « *Par ailleurs, en ce qui concerne des gestes indicateurs de ressources du sujet, la prise de conscience et la reproduction volontaire par le sujet de ses propres gestes, accompagnés des mots qui en expriment le sens, correspond à un processus d'appropriation de compétences dont le sujet disposait de manière pré réfléchi et qui deviennent disponibles et réitérables. La mise en gestes et la mise en mots rendent les ressources disponibles à tout moment pour le sujet qui en a pris conscience. Quand un savoir-faire implicite est passé au plan de la représentation, quand il a été gestualisé et verbalisé, le sujet dispose d'un signe réutilisable dans d'autres contextes. L'expérience devient ainsi non seulement transférable, mais aussi transmissible et communicable à autrui. Mettre en mots et faire passer les gestes du plan pré réfléchi au plan conscient, c'est faire cadeau au sujet de ses propres ressources. Il s'agit alors d'aider l'autre non seulement à mettre à jour, mais aussi à mémoriser, dans son corps et dans ses mots, ce qui est, en représentation, l'expression profonde d'une facette de la positivité de son inconscient. Cueillir les gestes et les doter de sens ...» (Faingold, 1997, p. 212).*

C'est précisément dans cette perspective que les étapes 7 à 13 de la modélisation de la figure

3 ont été développées pour décrire « le vécu de la réflexion » sur le versant du retour « au vécu de l'action ».

La mise en scène praxéologique : une approche corporelle au vécu de la réflexion

Dans le cas du déroulement d'un séminaire en groupe, à la suite de la présentation initiale par la personne qui soumet une situation pour fins d'analyse, s'amorce la période dite de l'analyse comme telle de la situation. Selon les dispositifs, il s'agit d'un moment qui peut être plus ou moins formalisé, mais qui comporte presque toujours des échanges et des discussions entre les participants. Il est question, par exemple dans le dispositif GEASE¹¹ de l'élaboration d'hypothèses ou de propositions de compréhension de la situation de la part des participants et de l'exploration de possibilités d'action, imaginées ou expérimentées antérieurement par l'un ou l'autre des participants (Lamy, 2002; Fumat, Vincens, et Étienne, 2003). Selon les dispositifs, à un moment ou l'autre du séminaire, il y plus ou moins de possibilités de clarifications et de répliques de la part de la personne dont la situation fait l'objet de l'analyse. Quoiqu'il en soit, la méthode à la base de la rencontre en groupe, c'est toujours l'interaction. On pourrait dire aussi l'intersubjectivité. C'est « par » et « dans » les interactions, ici essentiellement dans le mode verbal, que le praticien construit sa compréhension de la situation.

Il y a évidemment plusieurs autres perspectives de travail en analyse de pratique. Depuis quelques années, par exemple, notre collègue Nadine Faingold propose, en situation groupale, diverses techniques d'aide au changement, dont certaines sont inspirées de la PNL¹². Dans la cadre de cette étude sur la symbolique en analyse de pratique, en particulier sur ce thème de la place du corps dans le vécu de la réflexion, je mets de plus en plus en oeuvre un dispositif de travail en groupe que je nomme la « mise en scène praxéologique ».

Cette appellation est inspirée de la perspective praxéologique telle qu'elle est présentée en français par Yves St-Arnaud (1995, 1992) au sujet des travaux de Donald Schön et Chris Argyris sur le thème du praticien réflexif. La méthode décrite par cet auteur consiste à demander au praticien d'identifier une situation

¹¹ GEASE : Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives.

¹² PNL : Programmation neuro-linguistique.

d'interaction professionnelle dans laquelle il a éprouvé une insatisfaction. On demande alors au praticien d'énoncer quelle était son intention dans cette interaction et ensuite de reconstituer par écrit un passage d'un dialogue entre lui et son interlocuteur. Il s'agit de quelques échanges verbaux qui ont donc eu lieu nécessairement dans un moment spécifié de la situation analysée. Le critère pour choisir un moment plutôt qu'un autre est qu'il y ait, dans le passage retenu, une réplique spécifique de la part de l'interlocuteur qui soit un exemple de l'insatisfaction éprouvée par le praticien. La reconstitution du dialogue est complétée par une description sommaire du vécu correspondant aux divers passages du dialogue.

Yves St-Arnaud présente de manière détaillée la méthode praxéologique qu'il a développée et dans laquelle il est question d'une analyse fine des deux composantes essentielles de l'action que sont l'intention et la stratégie. J'ai très peu travaillé dans cette perspective de l'analyse de l'intention versus la stratégie de l'acteur. J'ai plutôt développé, à partir de cette idée de la reconstitution d'un dialogue, le dispositif de la mise en scène praxéologique.

Le praticien metteur en scène

Dans ce dispositif, le praticien qui présente sa situation devient en quelque sorte, avec le soutien de l'animateur, le metteur en scène d'un moment spécifié de la situation. Son propre personnage et ceux de ses interlocuteurs sont alors incarnés par des participants au séminaire. Le praticien metteur en scène guide alors par ses consignes le jeu des acteurs. À titre d'exemple, dans la situation de l'enseignante du préscolaire qui a fait le dessin intitulé « Surprise de la rentrée : un bébé », quatre participants se sont donc retrouvés dans les rôles de l'enseignante, de l'enfant à l'allure d'un bébé, de la sœur et de la mère. Dans ce cas-ci, nous avons répété plusieurs fois les quelques vingt secondes de l'action qui se déroule entre le moment où la mère, l'enfant et sa sœur apparaissent à la porte de la classe et le moment où l'enseignante s'avance vers eux en marchant et en finissant par dire : « Qui vient à la maternelle ? ».

Les rétroactions du metteur en scène face au jeu conduisent habituellement à changer les rôles entre les participants, qui mettent alors toute leur bonne volonté d'acteur amateur pour jouer au plus près la couleur du personnage indiquée par le praticien. Les participants jouent littéralement avec cela suffisamment

longtemps pour sentir et ressentir ce qui apparaît à un moment comme le ton juste de l'action.

Plusieurs aspects sont apparus dans cette mise en scène, par exemple, le fait que l'enseignante tentait de dissimuler son émotion de quasi découragement devant cet enfant qui s'amenait dans son groupe cette année. Cet enfant allait lui demander beaucoup d'énergies et habituellement cette situation aurait été vu comme un défi éducatif à relever. À l'occasion de cette rentrée scolaire de l'enseignante, l'arrivée de cet enfant venait cette fois alimenter une profonde remise en question du métier d'enseignant qui l'habitait plus ou moins à son insu depuis quelque temps.

Une pièce en quatre actes : je joue, nous jouons, ils jouent ...

Un deuxième exemple de la mise en scène praxéologique est développé à partir de la situation de la superviseure de stagiaire en enseignement au secondaire qui avait choisi comme objet rituel deux petites figurines aimantées, un chat et une souris. La présentation qui suit va au delà de ce qui a été effectivement mis en œuvre dans ce cas précis. Il s'agit d'une reconstitution faite à partir de diverses mises en scène effectuées au fil des ans dans ces séminaires. Elle permet d'illustrer l'ensemble des quatre temps de cette démarche, les « en quatre actes » de la mise en scène. Le premier acte : « je joue ».

Dans un premier temps de travail, le praticien, le chat, est invité à s'installer dos à dos avec un autre participant qui incarne le stagiaire, la souris. On suggère alors à la personne est d'expérimenter diverses positions jusqu'à ce qu'elle ait le sentiment de retrouver, dans le moment présent du séminaire, ce qu'elle vit dans la relation avec ce stagiaire : « chacun le dos tourné, mais solidement fixées, aimantées, figées ensemble ».

Il est question dans cette approche d'incorporer l'objet rituel et ainsi d'effectuer à partir de la mise en objet, un renversement de la direction habituelle du travail d'analyse qui aurait conduit à développer le symbole davantage sur le plan de la verbalisation. En référence à l'analyse réflexive, l'objectif est toujours le même, soit de travailler au développement d'une description toujours plus fine et plus riche au sujet du vécu de référence. La perspective sur la réflexion est toujours la même. La récolte au plan de conceptualisation sera d'autant meilleure qu'elle s'enracine dans le

terreau descriptif, et le terreau d'autant plus fertile qu'il est constitué d'éléments obtenus à partir d'un « remplissage expérientiel ».

Au deuxième acte, « nous jouons ».

Une fois établi le positionnement juste du praticien-chat et du stagiaire-souris, on demande alors à chacun des participants de se joindre à cette « mise en corps » de l'objet rituel, en prenant la position entre eux, en dyade. L'idée est de faire en sorte qu'ils puissent saisir encore davantage la situation déposée pour fins d'analyse. Le postulat ici est que plus les participants deviennent présents à la situation vécue par le praticien, plus ils seront en mesure d'aider cette personne dans son analyse. Ce deuxième temps peut aussi être l'occasion pour le praticien de changer de position avec son partenaire pour se retrouver ainsi dans la place du stagiaire-souris.

Au troisième acte, « ils jouent ».

Le troisième temps de ce travail est celui où le praticien se retire de cette mise en scène et observe « de l'extérieur » l'ensemble des dyades. Bien que la consigne ait été d'adopter la position indiquée par le praticien, chaque personne l'exécute à travers sa propre subjectivité en étant, par exemple, assis ou debout, plus ou moins rapproché physiquement, etc. Ce qu'observe le praticien est alors une diversité de ressources lui permettant de cerner encore davantage son vécu, en indiquant, par exemple, laquelle parmi les positions observées reflète ce qu'il vit dans cette situation relationnelle avec le stagiaire.

Ces trois temps de la mise en scène de la situation sont entrecoupés de moments où les participants décrivent et partagent avec le praticien les différents aspects de leur vécu, par exemple, les sensations, les émotions, les pensées et les actions, mais aussi s'il y a lieu, leur compréhension de la situation.

Le quatrième acte

Un quatrième temps complète l'ensemble de la démarche. Il s'agit d'un temps dans lequel les participants sont invités à explorer des possibilités de transformation de cette position relationnelle « dos-à-dos ». Le mode privilégié est celui de la voie du corps en mouvement, ce qui pourrait vouloir dire ici, par exemple, de se retourner sur sa chaise, sans déplacer les chaises dos à dos, du moins dans un premier temps. Ces explorations incorporées deviennent autant de ressources que le praticien peut retenir, soit pour comprendre en quoi il n'a pas été possible de les mettre en œuvre dans la situation passée,

soit comme matériaux pouvant conduire à la construction de la métaphore ressource de l'étape 11 de la modélisation du versant de retour dans l'action à venir.

Conclusion provisoire à cette première partie de l'article : le vécu de la réflexion.

Le vécu de la réflexion est l'expression utilisée pour souligner le fait qu'un entretien ou une séance d'analyse de pratique en groupe est un vécu en soi et que la nature de ce vécu peut influencer la qualité de la démarche réflexive. Le temps dit de la réflexion n'a pas à être un temps privilégiant uniquement le mode mental de la rationalité habituelle. La mise en scène praxéologique, par son lien avec la créativité, la symbolique et le corps, ouvre la possibilité de privilégier, au besoin, le mode non rationnel ou « arationnel » dans la démarche réflexive du praticien. Ces deux modes sont opérants dans le vécu de l'action et le fait de les mobiliser conjointement dans le temps dit de la réflexion agit sur la qualité de la réciprocité dans la dynamique action-réflexion.

Par ailleurs, le fait d'être physiquement en mouvement dynamise les rencontres de travail réflexif. Le fait de « jouer » les personnages apporte une touche ludique qui dédramatise parfois la situation et remet en mouvement ce qui peut s'être cristallisé dans le rapport entre le praticien et son interlocuteur, par exemple, entre une enseignante et un élève au fil de l'année scolaire.

Dans la mise en scène praxéologique, l'intersubjectivité est d'abord mise au service du praticien qui analyse sa situation. Elle est toutefois vécue de telle manière qu'elle suscite une résonance dans le vécu de chacun de participants. Tout se passe comme si la « représentation » du praticien, incorporée par les participants, pouvait aussi se constituer parfois en métaphore ressource pour eux-mêmes. Il n'est d'ailleurs pas rare, lors des rencontres suivant ces mises en scène, que les participants soulignent que certains moments joués par eux aient été bénéfiques dans leur propre pratique professionnelle ou personnelle, au point parfois de susciter une véritable « transformation », alors qu'au départ la situation analysée n'était pas la leur. À suivre.

Références

Faingold, Nadine (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. Dans Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. Chapitre 9. ESF. Paris.

Fumat, Yveline, Vincens, Claude et Étienne, Richard. (2003). Analyser les situations éducatives. ESF, Paris.

Halprin, A. (and others). (1975.). Collected Writings. San Francisco Dancers' Workshop, San Francisco,

Halprin, L. (1969). The RSVP cycles. Creative processes in the human environment. George Braziller Inc., New York.,

Hammerman, W.M. (1980). Fifty years of resident outdoor education : 19930-1980. Its impact on American Education. Ed. : American Camping Association, Martinsville, Indiana.

Lamy, M. (Janvier 2002) . Propos sur le GEASE (Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives).. Expliciter no.43. GREX (Groupe de recherche sur l'Explicitation). Paris.

Legault, M. (décembre 2004). Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi . Expliciter # 57, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. (mai 2004). La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Expliciter # 55, p.31-38. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. (décembre 2003). La symbolique en analyse de pratique. Expliciter # 52, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.

Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive , transformations intérieures et pratique professionnelle. Dans Serre, F.: La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique). Cahiers de la recherche en éducation, 2:1, p. 123-164.

Legault M. (1989). Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie, Université Laval, 285 p.

Lord, M. , Bruneau, M. (1983). La parole est à la danse. Les Editions La Liberté, Québec.

Paré, A. (1977). Créativité et pédagogie ouverte. Vol.III Organisation de la classe et intervention pédagogique. Éditions NHP, Ville de Laval, Québec.

St-Arnaud, Y. (1995). L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

St-Arnaud Y., (1992) Connaître par l'action,

Presses de l'université de Montréal, Montréal.

Perrenoud. P.. (2001) Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris, ESF, 2001. 219 pages.

Smith, J.,W. , Carlson, R.E., Masters, H.B. and Donaldson, G.W. (1970). Outdoor education. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.

Van Matre, S. (1972). Acclimatization. A sensory and conceptuel approach to ecological involvement. American Camping Association, Martinsville, Indiana,

Vermersch, P. (1994; 3^e éd. 2000). L'entretien d'explicitation écrit. ESF, Paris. 182 p.

Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. ESF. Paris.

