

## Cahiers de la recherche en éducation

# Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles

Maurice Legault et André Paré

---

Volume 2, numéro 1, 1995

L'action réfléchie et l'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018215ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018215ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

Citer cet article

Legault, M. & Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 123–164. <https://doi.org/10.7202/1018215ar>

Résumé de l'article

Les auteurs analysent une pratique d'analyse réflexive qu'ils ont développée dans le cadre d'un programme universitaire en psychopédagogie. Ils présentent les divers aspects de leur approche et en décrivent les fondements. Ils abordent la question de la préséance de l'action sur le savoir théorique en analysant les savoirs acquis dans et sur l'action à l'intérieur d'une activité qui vise à développer une « communauté réfléchissante ».



## **Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles**

Maurice **Legault** et André **Paré**  
Université Laval

**Résumé** – Les auteurs analysent une pratique d’analyse réflexive qu’ils ont développée dans le cadre d’un programme universitaire en psychopédagogie. Ils présentent les divers aspects de leur approche et en décrivent les fondements. Ils abordent la question de la préséance de l’action sur le savoir théorique en analysant les savoirs acquis dans et sur l’action à l’intérieur d’une activité qui vise à développer une «communauté réfléchissante».

### **Introduction**

Depuis 1992, nous avons développé une pratique d’analyse réflexive. Il s’agit d’un cours offert dans le cadre du programme d’études avancées en psychopédagogie à la Faculté des sciences de l’éducation de l’Université Laval. À ce jour, nous avons travaillé avec plus de cinquante éducateurs, la majorité étant des enseignantes et des enseignants. Quelques participants proviennent du monde des arts, de l’éducation des adultes ou du domaine de l’intervention dans la formation

professionnelle. Ces éducateurs se considèrent en perfectionnement et souhaitent améliorer leur pratique pédagogique.

Ce cours d'analyse réflexive, puisque c'est son nom à l'intérieur du programme, est aussi reconnu comme un cours de méthodologie de recherche. Il est également conçu comme un cours d'intégration pour celles et ceux qui terminent le diplôme d'études avancées. Signalons de plus qu'il fait partie d'une concentration en supervision pédagogique à l'intérieur du programme d'études avancées en psychopédagogie.

Dans ce texte, nous voulons présenter cette approche d'analyse réflexive et ses fondements. Nous illustrons notre démarche en demeurant le plus près possible du déroulement d'une rencontre type dans le cadre de ce cours d'analyse réflexive. Nous présentons plus en détails deux des modèles que nous avons utilisés pour faciliter la démarche des participants. Nous parlerons des techniques d'entrée dans l'expérience que nous avons développées pour demeurer proche de la théorie pratiquée. Nous réfléchirons sur les conditions qui facilitent ce travail d'analyse réflexive et sur le rôle important de la communauté réfléchissante. Nous terminerons en parlant des effets constatés chez les participants et sur la nécessaire collaboration entre les animateurs.

## **1. L'analyse réflexive**

On a souvent fondé la formation des maîtres sur le postulat voulant que l'on puisse transmettre à des futurs enseignants et à des futures enseignantes des modèles théoriques concernant l'intervention éducative et qu'ils n'ont, par la suite, qu'à les appliquer pour voir s'accroître leur efficacité. Pour toutes sortes de raisons que nous n'analysons pas ici, cela ne semble pas donner les résultats escomptés.

Les études d'Argyris (citées dans St-Arnaud, 1992) semblent indiquer que la présentation de modèles et de techniques connues et venant de l'extérieur semble être utile durant la formation initiale et en tout début de carrière. Ces informations semblent améliorer l'efficacité. Par ailleurs, dès que les professionnels ont de l'expérience, il n'en va plus ainsi. St-Arnaud (1992) rapporte qu'en début de carrière l'amélioration de l'efficacité est relativement élevée, après quelques années de pratique, elle tombe sérieusement. On a noté, lorsque des praticiens d'expérience sont mis face à leur pratique, qu'ils en font l'analyse, qu'ils élaborent leurs propres modèles d'intervention au lieu d'être mis face à des modèles préexistants, une amélioration importante de l'efficacité. St-Arnaud nous dit :

*On observe deux types de réactions lorsqu'un professionnel atteint le plafond des modèles connus : ou bien il limite ses aspirations à celles d'un bon technicien et apprend à vivre avec un taux d'échecs raisonnable; ou bien il accepte d'innover, il prend des risques, il expérimente de nouvelles façons de faire, souvent interdites par les modèles inscrits dans le «surmoi professionnel» qu'il a développé à l'école; il commence à inventer son propre modèle d'intervention (St-Arnaud, 1992, p. 148).*

Une bonne partie de l'apprentissage professionnel se fait sur le terrain par l'action même du professionnel. Le simple fait d'agir n'est pas un gage de perfectionnement, mais le fait de partager, d'analyser son expérience, de replanifier son action semble source de perfectionnement.

La question qui se pose ici est celle de la préséance de l'action sur le savoir théorique ou inversement. Est-ce la connaissance qui produit l'action ou est-ce l'action qui produit la connaissance? Dans un texte précédent, Paré (1993b) a énoncé l'idée que l'acte d'enseigner est un geste spontané dont une grande partie demeure inconsciente. La connaissance des enseignantes et des enseignants est beaucoup plus grande que ce qu'ils sont capables d'explicitier. Dans l'action, ils arrivent à trouver des solutions qui apparaissent souvent d'abord dans leur gestuelle avant qu'elles ne soient explicitées et nommées. Une partie importante de leur action se fait intuitivement, à travers des essais et des erreurs.

Comme Argyris et Schön, on peut parler d'une réflexion dans l'action, au fur et à mesure qu'elle se déroule. Les gestes pédagogiques impliquent le déploiement de toute une réflexion. Ces auteurs parlent également d'une réflexion sur l'action lorsque, après coup, l'enseignant revient sur son action et tente de la décrire, de l'analyser, d'en voir les origines et les aboutissants. Le cours que nous avons offert apparaît davantage comme une réflexion sur l'action où des éducateurs viennent réfléchir *a posteriori* sur des tranches de vie professionnelle.

Ces auteurs parlent de théorie professée, c'est-à-dire les théories, les modèles enseignés, tels qu'on les présente à l'occasion de cours ou tels qu'on les trouve dans la littérature. Pour nous, la théorie professée comporte également tout le discours utilisé pour parler de son expérience, pour l'expliquer, pour la justifier. La théorie professée inclut le langage généralement utilisé dans le milieu professionnel pour parler de son action. On parle également de théorie pratiquée pour se référer aux théories implicites que possède tout enseignant. Il s'agit des modèles tacites, non formulés, qui donnent naissance aux comportements d'un éducateur.

Argyris et Schön ont énoncé une loi voulant que, «dans une situation difficile, il y ait un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel» (St-Arnaud, 1992, 53).

La théorie pratiquée étant implicite, non formulée, souvent inconsciente, a donc préséance. C'est elle qui, en situation de tension, de crise, détermine vraiment l'action, la théorie professée étant reléguée au second plan. Comme, souvent, le praticien ignore son propre modèle d'intervention, il devient très difficile d'effectuer des transformations à une action qui est déterminée par des forces, des valeurs, des conceptions qui lui échappent. D'où l'importance de descendre le plus profondément possible dans l'action afin de saisir les véritables motivations, les véritables modèles. Ce qui devient important c'est de découvrir les modèles ou les structures qui gouvernent la pratique d'une enseignante ou d'un enseignant.

### 1.1 La conscience

Ceci nous amène à la question de la conscience. Tout ce qui est inconscient, implicite, ne peut que se répéter à cause des dimensions réflexes, automatiques impliquées. Dans une perspective développementale, faire de l'analyse réflexive, pour nous, c'est développer la conscience. Nous croyons que le développement se fait dans le sens d'une émergence à la conscience de déterminants qui régissent automatiquement notre conduite. Le fait de porter à la conscience, le fait d'explicitement une conception implicite ne change pas les choses mais permet à la personne de percevoir des éléments jusque-là inconnus, d'inclure des contradictions, de porter des questions. Souvent l'action se charge, dans les jours qui suivent, de trouver des réponses. Souvent la simple montée à la conscience d'un matériel inconscient permet de résoudre des blocages qui empêchent la mise en opération des théories professées. Notre pratique d'analyse réflexive s'appuie beaucoup sur cette idée que nos gestes pédagogiques sont déterminés en partie par des dimensions inconscientes et le fait de les porter à sa conscience peut conduire à des nouvelles représentations de son action et à sa transformation. Pour une grande part, ce sont ces représentations qui déterminent les gestes pédagogiques. C'est l'action qui, portée par la conscience, va engendrer par la suite les changements.

Le séminaire d'analyse réflexive est une occasion offerte à des éducateurs de réfléchir sur l'action éducative qu'ils mènent dans leur classe, leur école, leur institution scolaire et dans la société. L'action pédagogique ne se déroule pas

en vase clos. Elle implique toujours la personne de l'éducateur dans toutes ses composantes, physique, émotionnelle, cognitive, relationnelle et spirituelle, les apprenants et, pour chacun d'eux, des caractéristiques personnelles, un contenu à transmettre qui est l'objet de transactions et un contexte complexe où se déroulent ces transactions. L'environnement éducatif est complexe et mouvant, tout comme les personnes qui interagissent. Il n'est pas facile d'identifier les composantes en jeu, ni la façon dont elles interagissent. Beaucoup de choses demeurent dans le non-dit. Nous pensons que tant que les composantes en jeu ne sont pas identifiées, comprises, elles continuent à agir à notre insu sur chacune des parties de la relation éducative.

La pratique professionnelle renvoie autant à la personne de l'éducateur dans ses motivations conscientes et inconscientes qu'à l'ensemble des rapports qu'il entretient avec son environnement institutionnel, social et culturel. C'est à partir d'une analyse réflexive, d'une prise de conscience des connexions «pratique-sens», qu'un professionnel peut mieux comprendre la structure et la dynamique d'ensemble de sa pratique, consolider les composantes qui lui procurent de la satisfaction et un sentiment de compétence, et en modifier d'autres qui produisent chez lui de l'insatisfaction, un sentiment d'incompétence ou d'isolement de lui-même et des autres.

Toute expérience est simultanément porteuse de nombreuses dimensions et ce n'est que le regard de l'analyste qui permet de faire apparaître ces différentes dimensions. Un séminaire d'analyse réflexive peut permettre aux éducateurs d'apprendre à voir ces différentes couches de la réalité et ces différents aspects de soi qui n'apparaissent qu'à celui qui apprend à regarder, à écouter, à pénétrer la réalité.

Le cours d'analyse réflexive dont nous allons parler ne vise pas à apporter des réponses techniques aux problèmes des éducateurs, ni à fournir des théories extérieures permettant de résoudre leurs problèmes. Nous cherchons davantage à développer leur conscience des différentes dimensions en jeu, leur capacité de formuler des problèmes, à expliciter ce qui semble la base de leur action éducative; nous cherchons à recadrer et à situer une intervention en contexte, à en voir les sources et les aboutissants. Nous voulons mettre en perspective une action qui est trop souvent emportée par l'urgence du quotidien et nous voulons conceptualiser la théorie pratiquée. Notons que les travaux précédents de Legault (1990a, 1990b, 1991), et ceux de Paré (1993a, 1993b), entre autres, ont permis de baliser plusieurs aspects présentés ici.

## 1.2 Une communauté réfléchissante

Nous voulons également créer, dans le cadre même du cours, une communauté réfléchissante qui permettra aux personnes de s'accompagner et de s'influencer dans ce travail. Cette communauté devient un groupe de soutien où des enseignantes et des enseignants partagent leurs expériences, en voient les similitudes et les différences. L'expérience des uns peut aider à nommer l'expérience des autres. Il y a, dans tout groupe de soutien, une composante archétypale où l'expérience individuelle rejoint l'expérience universelle. Dans la profondeur de soi, il est possible de rejoindre le collectif et l'universel, car rien de ce qui est humain n'est étranger aux membres d'un groupe. Notre intention, à plus long terme, est d'en arriver à ce que ces participants créent eux-mêmes, au sein de la réalité scolaire, un lieu fonctionnel où des praticiens peuvent partager leurs expériences et leurs difficultés, se soutenir mutuellement et s'entraider. La pratique du dialogue devient une source de perfectionnement.

## 1.3 Objectifs de ce cours d'analyse réflexive

Ce cours d'analyse réflexive vise à développer 1) une conscience de sa pratique professionnelle; 2) une capacité de décrire cette pratique; 3) une conscience des structures profondes qui sont en jeu, des conceptions et valeurs sous-jacentes, des modèles implicites qui président à l'action; 4) une reconnaissance de la façon dont la personne est profondément concernée dans son intervention; 5) la capacité de formuler des problèmes et de soulever des questions pertinentes susceptibles d'ouvrir des perspectives et des avenues de réponses; 6) une communauté réfléchissante où des enseignantes et des enseignants s'interinfluencent et observent leurs processus de fonctionnement; 7) un lieu où des relations fonctionnelles et un dialogue peuvent s'établir.

## 2. Déroulement d'une rencontre type

Nous présentons maintenant le profil habituel d'une rencontre type. Nous croyons que le fait de suivre concrètement le cheminement d'un participant au cours permettra de mieux cerner ce dont il est profondément question dans ce travail d'analyse réflexive. La figure 1 présente les activités d'une rencontre type de quatre heures. Le cours d'analyse réflexive est composé de quinze rencontres hebdomadaires de ce type. À la suite de la présentation sommaire de ce tableau, nous faisons une description détaillée de chacune des activités mentionnées.

Travail préparatoire des facilitateurs avant la rencontre : analyse de contenu du texte du séminaire et dégagement d'une stratégie d'intervention	
Rencontre type de quatre heures :	
30 minutes	Retour sur le séminaire précédent <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapport de la méta-analyse : isomorphisme</li> <li>• Résonance du séminaire et «transform-actions» dans la pratique</li> <li>• Commentaires sur les lettres de rétroactions</li> </ul>
75 minutes	Séminaire d'analyse réflexive <ul style="list-style-type: none"> <li>• Méta-analyse, objet-rituel et centration d'ouverture</li> <li>• Premier niveau d'interprétation : lecture de la description de l'événement et du vécu</li> <li>• Deuxième niveau d'interprétation : technique d'entrée dans l'expérience</li> <li>• Troisième niveau d'interprétation : recherche d'indices des «représent-actions» (retour à la personne et centration de fermeture)</li> </ul>
30 minutes	Pause-rencontre (climat)
75 minutes	Atelier thématique <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation à des techniques spécifiques (par exemple, écoute active, analyse de contenu, etc.)</li> <li>• Présentation théorique</li> </ul>
15 minutes	Introduction du prochain séminaire La personne qui présente le prochain séminaire introduit son thème de travail
Retour sur le séminaire par les facilitateurs à la suite de la rencontre	

**Figure 1** – Déroulement d'une rencontre type

## 2.1 Présentation sommaire d'une rencontre type

La rencontre hebdomadaire est toujours précédée d'un travail préparatoire des facilitateurs. Il s'agit d'un moment d'échange portant sur un texte, généralement de trois à quatre pages, remis la semaine précédente par le participant qui présentera une situation de vie professionnelle dans la rencontre à venir. Durant le trimestre, chaque participant est en effet invité, à deux ou trois reprises, à présenter au sein du groupe ce que nous avons appelé une tranche de vie professionnelle. C'est le contenu de ce texte que les facilitateurs analysent afin de dégager une stratégie d'intervention pour le séminaire.



La rencontre comme telle débute par une activité de retour sur le séminaire de la semaine précédente. Cette période de trente minutes est une autre occasion pour la personne qui a présenté une tranche de vie professionnelle d'utiliser le groupe dans sa démarche d'analyse, démarche qu'elle poursuivra par la suite principalement dans un travail d'écriture.

Le cœur de la rencontre est le séminaire d'analyse réflexive. La période de soixante-quinze minutes est consacrée à la personne qui présente une situation de vie professionnelle. C'est un moment clé dans la démarche de la personne alors que les multiples interactions entre les participants viennent enrichir la description sommaire écrite qu'elle a fournie afin de solliciter l'aide du groupe. C'est ici qu'intervient la technique d'entrée dans l'expérience identifiée par les facilitateurs dans leur travail préparatoire à la rencontre.

Une pause de trente minutes sert de transition entre les deux parties de la rencontre. Nous verrons, plus loin dans le texte, l'importance de ce moment informel d'interactions entre les participants.

La deuxième partie de la rencontre est généralement un autre séminaire d'analyse réflexive présenté par un deuxième participant. À quelques reprises toutefois, la deuxième partie du séminaire devient un atelier thématique visant la formation des participants à des techniques spécifiques de soutien à l'analyse réflexive.

La rencontre se termine en donnant la parole aux deux personnes qui présenteront les séminaires d'analyse réflexive lors de la prochaine rencontre. Leurs textes sont remis à tous les participants et la situation décrite est alors introduite sommairement par une courte intervention du participant.

La rencontre est suivie d'un travail de retour des facilitateurs sur les séminaires qui viennent de se dérouler. Ce retour réflexif est un moment précieux pour capter, dans la suite immédiate de la rencontre, les premières impressions et réflexions que les facilitateurs utiliseront pour commenter éventuellement le rapport écrit que chaque participant remet dans les semaines après la présentation au séminaire.

Nous décrivons maintenant plus en détail chacune des activités de la rencontre afin d'approfondir le sens qu'elles ont dans cette approche à l'analyse réflexive.

## 2.2 Le séminaire

Le séminaire proprement dit est ce moment de l'analyse réflexive où un participant présente au groupe une situation de vie professionnelle qui l'interpelle. Cette période s'ouvre par une courte activité de centration guidée dont la fonction principale est d'induire chez les participants une qualité de présence à soi et au vécu de la personne qui fait la présentation. Pour cette personne, ce moment de transition est un temps précieux de présence à ce qui l'habite au moment de plonger dans cet exercice d'analyse. Le fait de présenter un tranche de vie professionnelle ne laisse personne indifférent sur le plan émotionnel. Pour chacun des participants, c'est l'occasion de créer un espace intérieur permettant de recevoir et la personne et ce qu'elle présente, et de «sacraliser» ce qui sera communiqué.

La personne présente ensuite un objet-rituel qu'elle a apporté en rapport avec la situation décrite. L'objet-rituel est un objet physique tangible comme le cahier de travail d'un enfant en classe, une raquette de badminton brisée par un élève en éducation physique ou un dessin symbolique spontané exécuté par l'enseignant immédiatement après la situation problématique soumise pour analyse. Ce support symbolique à la description est rarement banal sans pour autant que tout le sens soit explicite à l'amorce du travail en groupe. Cette façon d'aborder l'analyse vise aussi à donner vie au mouvement symbolique qui va accompagner la présentation.

La personne procède ensuite à la lecture d'un texte de quelques pages où elle décrit la situation qui fait l'objet d'analyse. Ce texte est remis à tous les autres participants à la fin de la rencontre de la semaine précédente et ainsi, tous ont déjà pu en prendre connaissance avant le séminaire. Nous insistons pour que la présentation soit lue, sans commentaires, de façon à ce que le participant qui présente n'entre pas à ce moment-là dans des justifications ou dans des explications qui nous amèneraient davantage dans sa théorie professée. Nous voulons demeurer le plus étroitement en contact avec la théorie pratiquée : description, dialogues, expression de difficultés, satisfaction, etc. Le ton de la lecture ainsi que les quelques commentaires d'appoint lors de cette lecture viennent contribuer à cette importante étape de l'analyse qu'est la perception du sens global par les autres participants.

L'analyse réflexive comme telle s'ouvre ensuite à partir d'une technique d'entrée dans l'expérience que nous, les facilitateurs, nous proposons au groupe.

Cette technique provient de l'étude approfondie de la description fournie par le participant. Tel que cela se trouve indiqué à la figure 1, les facilitateurs procèdent en effet à un travail préparatoire d'analyse de contenu du texte et développent ainsi des ressources d'analyse qui viendront faciliter le démarrage de l'analyse en groupe. Dans la pratique d'accompagnement des séminaires, il s'est développé un répertoire de techniques d'entrée dans l'expérience de plus en plus étoffé. Bien que la proposition initiale de travail puisse à certains moments être assez encadrée, lors du séminaire, celle-ci n'est jamais la répétition intégrale d'une technique déjà utilisée. Au mieux, il est question d'une variante à un exercice déjà utilisé. La figure 2 présente quelques exemples de ces techniques d'entrée dans l'expérience.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeu de rôles</li> <li>• Interview par une ou par plusieurs personnes</li> <li>• Utilisation du modèle de la fleur avec ses pétales et ses sépales (ou d'autres modèles)</li> <li>• Description du vécu intérieur (sensation, émotion, pensée, image, etc.)</li> <li>• Visualisation (différentes perspectives)</li> <li>• Identification à l'un des protagonistes de la situation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation de métaphores</li> <li>• Émergence de symboles</li> <li>• Descriptions et réductions phénoménologiques</li> <li>• Formulation de questions</li> <li>• Écriture de dialogues</li> <li>• Itinéraire émotionnel</li> <li>• Recherche d'alternatives</li> <li>• Utilisation de grilles d'observation</li> <li>• Utilisation de médias d'art</li> </ul>
---	---

**Figure 2** – Quelques techniques d'entrée dans l'expérience

Nous utilisons ces techniques d'entrée dans l'expérience de façon à éviter que la discussion ne s'engage que sur un plan purement verbal et rationnel. Nous croyons qu'une plongée dans l'expérience est nécessaire. Chacun des participants a davantage à explorer plus en profondeur l'effet que cette expérience a chez lui. Pour la personne qui fait la présentation, ces techniques permettent souvent d'aller rejoindre plus profondément des éléments de sa structure intérieure qui sont en jeu dans la situation présentée et qui demeureraient sous le seuil de la conscience. Nous nous sommes rendu compte que, dans certains cas, la technique d'entrée dans l'expérience permet de faire apparaître devant nous, au milieu du groupe, la théorie pratiquée dans toute sa pureté. À titre d'exemple, à l'occasion d'un jeu de rôles, les participants ont eu la possibilité d'éprouver intérieurement ce qui

se passait pour les différents personnages impliqués dans la situation présentée. Les observateurs du jeu de rôles comme les protagonistes notaient ce qu'ils percevaient et ce qu'ils ressentait. Ainsi, la discussion qui a suivi a pu porter davantage sur le vécu premier.

Dans cette approche favorisant le réinvestissement dans l'expérience vécue, il est question de respecter l'idiosyncrasie de la tranche de vie professionnelle du participant. C'est peut-être la partie la plus difficile à porter par les facilitateurs et les participants, soit de se retrouver constamment déstabilisés par la mouvance des cadres avec lesquels ils travaillent. Il est donc difficile de décrire exactement la méthode, car celle-ci est en quelque sorte une non-méthode. La métaphore de la toile vierge de l'artiste et de sa palette de couleurs a souvent été évoquée pour décrire ces techniques-ressources qui servent à la composition d'une œuvre qui n'apparaît finalement à celui qui la crée que dans chacun des gestes posés, dans l'acte même de peindre. Cette orientation du séminaire comme acte de création est un des éléments les plus précieux du processus développé à ce jour. C'est certainement l'aspect le plus ardu du travail, mais aussi le plus stimulant et, aux dires des participants, un élément essentiel de l'efficacité de l'approche.

Durant l'échange qui se développe à partir de ce retour au vécu, nous insistons pour que soient évités les jugements et les critiques. Il n'est guère utile de dire à la personne qui présente ce qu'elle aurait dû faire. Nous invitons les participants à se mettre à son service et à l'aider à être davantage en contact avec son expérience. Les questions, les interrogations, les clarifications, les partages d'expérience, les réactions émotionnelles, etc. sont les bienvenus. Les jugements et les conseils sont vite transformés. Chacun est invité à se réapproprier ce qui lui appartient.

Les derniers moments du séminaire sont surtout réservés à la personne qui présente sa situation de façon à ce qu'elle puisse tenter de nommer les nouvelles représentations de son action éducative. Il s'agit de ces images, idées ou éléments du discours tenu lors de cette activité de groupe qui lui indiquent les pistes d'analyse à explorer dans le travail d'écriture qui suivra ou dans l'action dans laquelle elle se réinvestira par la suite. Il est alors question d'enracinement dans la pratique du vécu.

Le séminaire se termine sur une autre activité de centration dont la fonction est de marquer clairement la clôture d'une activité fort exigeante quant à l'attention portée au plan interpersonnel et, ainsi, de réintégrer un mode de rapport à soi

et aux autres plus habituel. Il est aussi question pour la personne qui vient de présenter sa situation de regarder où elle en est sur le plan émotionnel au moment de quitter le séminaire. Elle a donc l'occasion de reconnaître son état intérieur et de le faire partager aux autres. Il peut arriver que la personne quitte le séminaire dans un état d'inquiétude ou de confusion, mais elle peut le nommer et le partager avec les participants.

### 2.3 La pause-rencontre

Le moment de la pause est le prétexte pour parler du climat au sein de cette communauté réfléchissante. Il est évident que l'objectif eidétique [du grec *Eidos* : forme ou structure] avoué, qui vise la clarification des structures profondes sous-jacentes à l'action professionnelle, requiert l'instauration d'un climat de confiance au sein du groupe. Toute l'instrumentation pédagogique et didactique, aussi fine et riche soit-elle, ne portera pas fruit sans une attention soutenue à cette composante. Une des raisons qui nous a conduits à augmenter la durée des rencontres hebdomadaires, de trois à quatre heures, a été de favoriser des moments d'échanges informels entre les participants.

Il nous paraît essentiel d'installer graduellement, à travers nos interventions, un climat d'écoute et de respect des personnes. Chacun doit pouvoir y exprimer sa vérité sans risque d'être jugé. L'authenticité est à ce prix. Pour faciliter l'installation de ce climat, nous proposons très tôt durant le séminaire un exercice d'écoute.

### 2.4 L'atelier thématique

La deuxième partie de la rencontre est le plus souvent utilisée pour une seconde présentation de cas. Ceci découle du choix que nous avons fait de donner aux participants le plus d'occasions de faire de l'analyse réflexive. Nous croyons que c'est dans l'acte même de faire de l'analyse réflexive que les participants vont apprendre et transformer leur théorie pratiquée. Nous nous intéressons au développement d'un savoir réel issu de l'action et non à un savoir qui proviendrait d'une simple réflexion sur l'analyse réflexive, telle qu'on en parle dans les écrits. Plusieurs des quinze rencontres du trimestre comportent deux séminaires d'analyse réflexive ce qui permet aux participants d'exercer cette habileté et de se prévaloir du groupe comme support à leur démarche d'analyse.

Cinq de ces deuxièmes parties de rencontre sont toutefois utilisées pour des ateliers thématiques dont le but est la formation à l'utilisation de techniques spécifiques : atelier sur le modèle de la fleur, atelier sur l'écoute, atelier sur l'analyse de contenu de type phénoménologique, atelier sur le modèle et les techniques de la praxéologie (St-Arnaud, 1992), atelier sur les niveaux de présence en éducation. Dans la section intitulée «Soutien à la démarche des participants», nous présenterons le modèle de la fleur et celui des niveaux de présence.

## 2.5 Introduction du prochain séminaire

La rencontre se termine par une activité d'introduction au séminaire de la semaine suivante. Il s'agit du moment où la personne distribue aux autres participants le texte de la description de la situation qu'elle apporte au sein du groupe. Elle en fait une présentation sommaire. Cette courte activité est rarement banale. Nous avons observé que ces quelques bouts de phrases contiennent déjà l'essentiel de ce qui va apparaître ultérieurement, évidemment avec beaucoup plus de raffinement. On peut même voir apparaître des indices de la manière dont la situation se résoudra en fin de compte. C'est avec beaucoup de soins que ces pistes de travail sont notées, car c'est aussi à partir de cette première intervention que les facilitateurs aborderont leur analyse approfondie du texte en préparation au séminaire.

## 2.6 Retour sur le séminaire précédent

Notre description porte maintenant sur l'activité avec laquelle s'amorce chacune des rencontres hebdomadaires. Notre démarche nous a amenés à faire de plus en plus de place à l'activité de début de rencontre qui consiste principalement à donner la parole à la personne dont la situation a fait l'objet d'une analyse en groupe lors du séminaire de la semaine précédente. Ce moment comporte d'abord la présentation du rapport de la méta-analyse du séminaire. À chaque séminaire, une personne du groupe se place en effet en position d'observateur afin de décrire le déroulement du séminaire et des processus en jeu. Il s'agit de relater les faits, les gestes et les paroles dites lors des échanges, les techniques d'entrée dans l'expérience suggérées par les facilitateurs et les processus en jeu à l'occasion du séminaire. Cette description est certes utile comme aide-mémoire, mais elle a aussi l'importante fonction de laisser apparaître ce que nous avons appelé

l'isomorphisme, soit cette similarité entre le contenu apporté par le participant et la façon même dont est traité ce contenu durant le séminaire. Le processus même du séminaire est en effet porteur de significations pour la personne qui y présente son contenu. La méta-analyse a aussi cette autre fonction de permettre une réflexion sur l'analyse réflexive elle-même.

Puis, la personne qui a fait sa présentation la semaine précédente fait un retour sur ce qui s'est passé au cours de la semaine. Ce retour porte sur son séminaire comme tel, mais aussi sur les événements qui témoignent des transformations qui commencent à apparaître, ne serait-ce que timidement, dans sa pratique. Le participant commente aussi les rétroactions écrites qu'il a reçues par la poste durant la semaine. En effet, les participants sont invités à écrire à la personne qui a présenté et à faire état de leurs réactions. Il s'agit d'une rétroaction personnelle, chacun ayant eu le temps de réfléchir et de se laisser toucher par la présentation. C'est le rapport intersubjectif qui joue ici et qui offre de multiples perspectives sur le phénomène. On tend ainsi vers une conception plus complexe de la réalité avec laquelle la personne aura à composer dans l'analyse écrite à venir et qui fera l'objet d'un travail à remettre.

Ce retour sur son séminaire est la dernière occasion que la personne a pour utiliser le groupe dans sa démarche puisque, par la suite, son analyse se poursuit dans l'écrit. En effet, dans les jours qui suivent, elle doit produire un rapport d'analyse et surtout elle doit préciser, dans l'acte même d'écrire, les «représentations» et elle amènera sa conscience dans leurs manifestations idiosyncratiques que nous avons appelées les «transform-actions».

Nous appelons «représentations» ces représentations qui commencent à se dégager de l'analyse. Un participant peut commencer à percevoir certaines dimensions de son action, certaines significations ou certaines valeurs, la présence de certaines émotions, etc. Ce sont, croyons-nous, ces représentations qui, portées à la conscience, sont susceptibles d'apporter ultérieurement des changements dans l'action. Par exemple, une participante mentionne qu'elle a terminé le séminaire en se questionnant sur le sens des notions de liberté et de responsabilité telles qu'elles s'exprimaient dans sa pratique du conseil de classe avec ses élèves. L'échange lui a ainsi permis de percevoir cette réalité sous une nouvelle perspective, d'inclure cette perspective dans sa nouvelle représentation de son action éducative.

Nous appelons «transform-actions» ces changements qui se produisent, après mûre réflexion, dans la pratique de l'éducateur. Il arrive que ces changements soient planifiés et prévus comme si la théorie professée dirigeait l'action. Nous avons cependant observé que, le plus souvent, c'est dans l'action que se fait le changement. Tout se passe comme si l'éducateur se surprenait en train d'agir de façon différente. Souvent, l'action va de soi, comme si ce qui était changé, était la théorie pratiquée elle-même. Nous croyons que, lorsque la conscience porte une question, un problème, une contradiction ou un paradoxe, c'est l'organisme entier qui prend en charge la recherche de solution et c'est à travers la solution pratiquée, la gestuelle professionnelle qu'apparaît la réponse, toujours partielle. Par exemple, un enseignant qui avait l'habitude de réagir avec colère à certaines situations conflictuelles en classe en est venu lors du séminaire à se rendre compte que, derrière sa colère, il y avait de la peur («représent-actions»). Dans les jours qui ont suivi, devant un conflit naissant, il s'est surpris à réunir les enfants et à discuter avec eux de la peur («transform-action»).

Le fait de revenir en séminaire sur ce qui s'est passé depuis le dernier séminaire permet également de développer la conscience. Les participants sont appelés à être davantage observateurs de leurs comportements et cela les aide à développer une présence à eux-mêmes et à leurs processus. L'évaluation finale nous a démontré l'importance de ces périodes de retour sur ce qui s'est produit dans le vécu des participants. Cette présence à soi-même semble augmenter en cours de séminaire. Les participants nous disent comment ils sont continuellement habités par cette réflexion sur leur pratique.

Cela contribue aussi à mettre l'accent sur la théorie pratiquée, les participants devant se référer aux gestes posés et aux changements concrets dans leur pratique. Ce qui est présenté lors de ces retours permet de plus aux facilitateurs de recueillir des informations précieuses qui les aident à alimenter le processus de rétroaction dans lequel ils entrent dès qu'un participant a remis son rapport d'analyse réflexive écrit.

Un dernier commentaire au sujet de la méta-analyse a trait à la composante du climat que nous avons abordée en commentant le rôle de la pause-rencontre à cet égard. La méta-analyse de chacun des séminaires a d'ailleurs cette fonction d'influencer la qualité des rapports humains au sein du groupe. Il est question de poser d'une manière suivie un regard sur la démarche, de façon à traiter sur-le-champ les aspects qui font problème dans l'idiosyncrasie du groupe et,



aussi, à soutenir tout aspect pouvant aider à la résolution de ceux-ci. À la mi-session, une place encore plus importante est donnée à la méta-analyse alors que, tout le temps consacré habituellement à la présentation d'un participant est remplacé par un retour plus approfondi sur l'ensemble du processus avec cette intention d'accroître la qualité de la confiance qui s'installe dans le groupe.

## 2.7 Retour sur le séminaire par les facilitateurs

Le déroulement d'une rencontre type tel que cela apparaît à la figure 1 est encadré par le travail des facilitateurs. La dernière section au bas de la figure concerne le moment où les facilitateurs se retrouvent eux-mêmes en situation d'analyse de leur propre pratique professionnelle au sein de ce cours. Ceci a principalement lieu immédiatement après la rencontre. Il s'agit alors de comprendre à un niveau profond les dynamiques personnelles de chacun des participants mais aussi ce qui s'est passé dans la relation entre les participants de même que le groupe dans son ensemble. Il est aussi question de la mise en lumière des dynamiques intérieures propres aux facilitateurs et de l'analyse de la manière dont elles entrent en jeu dans l'interaction aidante qu'ils veulent offrir aux personnes prises individuellement et collectivement en tant que communauté réfléchissante. Les facilitateurs reviennent sur les rencontres, sur le processus; ils font une analyse de ce qui a caractérisé la présentation : les résistances, l'isomorphisme, les symboles, les «représent-actions», les «transform-actions», les rôles, etc.

## 3. Soutien à la démarche des participants

### 3.1 Le modèle de la fleur

Le terme même d'analyse réflexive suggère d'emblée une démarche analytique par la pensée réflexive. Une des premières orientations que nous avons voulu nous donner a été de faire en sorte que cette démarche d'amélioration individuelle de l'acte professionnel ne soit pas dominée uniquement par la pensée analytique. Dans notre approche, nous voulons en effet éviter que le mode discursif de la pensée, inévitablement linéaire et réducteur, ne prenne toute la place au détriment de l'action, dans sa nature complexe, ou encore, que ne soit évacuée la réflexion selon un mode plus gestaltiste. Le fait que cette démarche se déroule dans le contexte universitaire où domine généralement un rapport à la connaissance davantage rationnel nous incite à aborder le sujet de manière explicite.

Nous voulons donc affirmer l'importance de la présence au vécu premier et direct dans sa vie professionnelle. Un de nos postulats est que la qualité de la réflexion est étroitement liée à la qualité de la présence à son vécu : c'est «le terreau fertile» d'où émergeront les significations de son acte éducatif. C'est surtout cette dimension que nous allons traiter dans cette section en présentant le modèle de la fleur (figure 3).

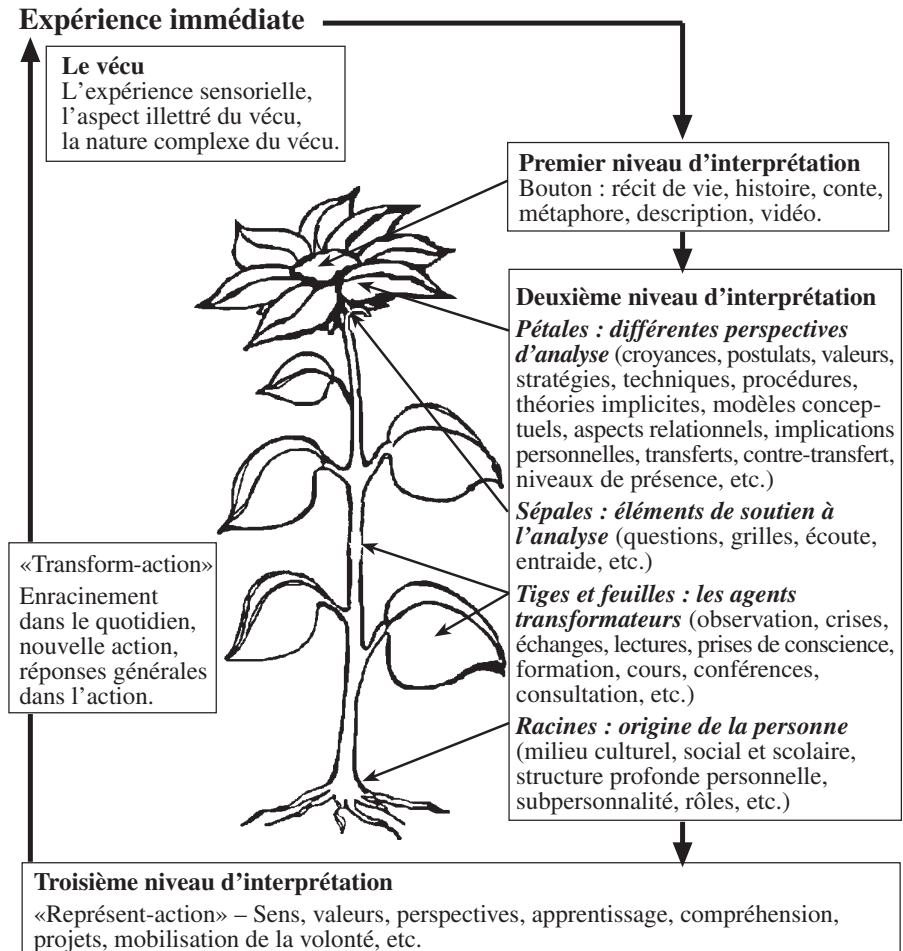


Figure 3 – Métaphore de la fleur

Ce modèle est constitué de trois éléments essentiels : 1) l'expérience vécue comme point de départ; 2) la réflexion (description et interprétation) comme processus de médiation entre le sensible et l'intelligible et 3) l'expérience vécue comme point d'arrivée de cette approche, soit la quête des «représent-actions» et des «transform-actions» ou le passage de l'intelligible au sensible.

### *3.1.1 L'expérience vécue comme point de départ de cette approche*

L'expérience vécue en tant que point de départ de cette approche à l'analyse réflexive est l'élément premier présenté dans le modèle de la fleur. Il apparaît dans la partie supérieure du schéma (figure 3). Il s'agit de l'objet d'analyse ou ce sur quoi porte l'analyse, soit l'expérience immédiate ou le vécu dans l'acte professionnel. Avec la métaphore de la fleur, nous parlons de l'expérience sensorielle, par exemple le fait de sentir la fleur. L'expérience sensible, première et directe, d'une chose est une totalité et a une telle complexité que des mots tels «odeur douce et agréable» ne seront tout au plus qu'une approximation de ce vécu, voire une réduction de cette complexité.

Pour illustrer davantage la distinction entre les deux pôles «pratique» et «sens» de l'approche, nous nous représentons le processus d'analyse réflexive comme l'établissement d'une relation entre, d'une part, une entité posée comme si elle était illettrée et, d'autre part, une entité discursive de quête de sens. Cette problématique est posée d'emblée lors du premier cours par une activité réalisée en classe, dans laquelle la personne alterne entre l'exploration sensorielle d'une fleur, la description et l'interprétation de son vécu. Cette activité devient une métaphore pour aborder son vécu professionnel. Cette perspective sur l'analyse réflexive viendra influencer tout l'ensemble du processus.

En rapport avec l'analyse réflexive du vécu professionnel, il y a donc la reconnaissance que la description comme telle du vécu n'est pas le vécu premier et direct de la chose, mais l'objectivation de ce vécu; ce que nous avons représenté par le bouton de la fleur. Il occupe une position centrale dans la démarche; il demeure dans le non-dit et l'indicible tant que nous n'avons pas fait le choix de l'explicitier, toujours partiellement, par un médium approprié.

### 3.1.2 *La réflexion (description et interprétation) : médiation entre le sensible et l'intelligible*

*Premier niveau d'interprétation* – Une grande importance est ainsi accordée à la description dite de premier niveau. Un accent tout particulier est mis sur l'enrichissement de cette description en faisant appel à des techniques de médiation entre le vécu immédiat et ce premier niveau d'interprétation. L'acte d'écrire est rarement simple et facile. Il y a plusieurs aspects reliés à la difficulté d'écrire. Un de ceux-ci apparaît être le passage, parfois trop direct et trop rapide, entre le vécu et l'appropriation de ce vécu par l'écriture. C'est ainsi que viennent en jeu des techniques telles le dessin naïf symbolique dans le mode graphique et, aussi, dans le mode télégraphique, dans l'énumération et l'association de mots détachés qui rendent compte des impressions premières du vécu. L'accent n'est donc pas tant sur ce que l'on sait théoriquement au sujet de la pratique, mais davantage sur la description d'une situation de vie professionnelle telle qu'elle a été vécue. La personne produit donc une description soignée de ce qu'elle a dit, fait, senti, ressenti et pensé dans la situation. Il s'agit d'éviter autant que possible les explications causales, les généralisations ou les interprétations abstraites. On n'a pas non plus à enjoliver son texte. Il s'agit aussi de ne pas trop chercher, pour le moment, à comprendre le pourquoi de son action, à se justifier. L'accent est mis sur un exemple précis ou un incident qui ressort tout particulièrement en rapport avec un aspect clé du vécu. Comme nous l'avons dit, ce qui nous intéresse, c'est un rapprochement, le plus étroit possible, de la théorie pratiquée. L'intention est d'en arriver à produire un texte continu qui décrive d'une manière riche son expérience vécue. Et ce n'est qu'à partir de cette description, ou d'une interprétation dite de premier niveau, que la personne procède à l'analyse réflexive comme telle.

*Deuxième niveau d'interprétation* – Le deuxième niveau d'interprétation est l'analyse réflexive au sens où on l'entend habituellement. Un des moments clés de cette étape est certainement le dépôt et le traitement de la description en groupe. Nous avons vu sommairement, dans la présentation d'une rencontre type, de quelle manière intervient cette ressource importante qu'est le groupe dans un processus qui se déroule toutefois en majeure partie en retrait, dans l'isolement et dans l'acte même d'écrire.

Mais ici encore, nous voulons aborder l'analyse réflexive comme une expérience sensible. C'est ainsi, par exemple, que nous parlons de l'étape de la perception du sens global dans l'analyse réflexive. Il est alors question pour la personne

de lire ou de relire la description de la situation, sans annoter le texte, ou alors très peu. Il s'agit de lire sans vraiment réfléchir à ce qui se dit, sans vraiment chercher à comprendre. Il s'agit d'avoir un rapport au texte par la pensée non réflexive, dans le mode gestaltiste, simplement se laisser «impressionner». Il peut aussi être question de noter son ressenti en rapport au texte et de relever les liens avec ses conceptions personnelles ou avec des éléments théoriques en éducation. On reconnaît ici la réduction phénoménologique consistant à suspendre jugements et présupposés en regard de cette situation, de façon à être présent à ce qui se dit dans ce texte, tel que cela se dit. Lire son texte à haute voix, s'enregistrer, s'écouter sont des exemples de techniques qui peuvent aider à accomplir ce moment important de la perception du sens global fort peu abordé comme tel dans le domaine de la pratique réflexive.

Ce qui tend finalement à se demander, dans cette première étape, – il s'agit de la perspective d'analyse (van Manen, 1990) – s'il est possible de concevoir une analyse réflexive hors de toute perspective d'étude. Ici, le choix des mots, l'arrangement des phrases, la construction même du texte portent déjà une perspective d'analyse inhérente au texte, qu'il est utile de clarifier avant la surimposition d'une perspective extérieure. Cette question des perspectives est représentée par les pétales dans notre modèle de la fleur. La figure 3 en présente quelques-unes : la perspective des valeurs et des croyances, celle des rôles et des relations, celle des stratégies et des méthodes, etc.

Tout en tenant compte de ces diverses perspectives, il est important de mentionner à cet égard un aspect clé de cette approche qui est son orientation eidétique. Le but de la démarche d'analyse réflexive est la description de la structure sous-jacente du vécu. Nous voulons répondre à la question «Qu'est-ce qui se vit essentiellement dans cette situation?» Quelle est l'expérience telle qu'elle est vécue par la personne et quel en est le sens ou la signification essentielle? Ceci s'accomplit par la réflexion (description et interprétation) et, plus concrètement, par l'utilisation de divers moyens d'analyse dont voici quelques exemples : l'analyse phénoménologique, la praxéologie (St-Arnaud, 1992), le recadrage et la grille des niveaux de présence ou des niveaux de lecture.

Ces éléments sont représentés par les sépales dans notre modèle de la fleur, soit ce qui apparaît sous les pétales. Il s'agit justement de ce qui vient soutenir l'analyse dans une ou plusieurs perspectives données (grilles, questions clés, etc.).

Pour les fins de cet article, nous verrons plus en détails la grille des niveaux de présence qui est présentée plus loin dans ce texte.

Précisons toutefois que si l'analyse systématique à l'aide des sépales peut se faire globalement sur un texte tout entier, il arrive qu'elle se fasse sur des parties de texte appelées «unités de signification». Une unité de signification est un ensemble de quelques phrases consécutives formant souvent un, parfois deux paragraphes. Cet ensemble de phrases tourne autour d'une même idée ou se présente comme un exemple caractéristique de l'expérience globale soumise à l'analyse réflexive.

Durant le cours, les participants sont entraînés à faire de l'analyse et de la réduction eidétique. Cet entraînement suit un premier entraînement à l'écoute. Tout se passe comme si, graduellement, les participants étaient appelés à entrer de plus en plus profondément dans ce qui est vraiment dit dans une présentation.

L'analyse permet de nommer le thème central de l'unité de texte et de l'examiner en fonction de ce qu'il révèle sur la pratique professionnelle de la personne. L'analyse se fait dans l'acte même d'en parler et d'en reparler et, par la suite, d'écrire et de réécrire à son sujet. Parfois, des éléments d'un langage spécialisé (par exemple, contre-transfert, reformulation) sont substitués au style naturel de la personne. Ce langage dépend de la perspective de l'analyse (par exemple, la perspective éducative ou la perspective psychopédagogique humaniste, ou éducative holistique).

Au deuxième niveau d'interprétation, la métaphore de la fleur inclut également la tige et les feuilles pour représenter les agents transformateurs que sont, par exemple, les lectures ou les conférences. Il est aussi question des racines pour désigner l'aspect de l'origine de la personne dans l'interprétation de son vécu professionnel : son milieu culturel, social et scolaire, ses rôles sociaux, etc. Ces deux éléments du modèle de la fleur ne sont pas suffisamment développés pour y faire davantage référence ici; nous y reviendrons dans une publication ultérieure.

*Troisième niveau d'interprétation* – Le processus de description et d'interprétation de son vécu aboutit à un troisième niveau. Ce qui est visé dans ce processus est la description de la structure profonde et sous-jacente à son acte

professionnel ou, tout au moins, de certains des éléments essentiels de cette structure. Il s'agit de nouvelles représentations de son rapport à l'action, des représentations mieux développées et à d'autres niveaux de signification que ceux présents dans la description initiale. Ces représentations sont plus complexes, donc plus proches de la complexité réelle de l'action. Cet aboutissement du processus est ce que nous avons nommé les «représent-actions» ou l'émergence de l'intelligible. Le terme «représent-action» a été choisi pour souligner qu'il s'agit d'une réflexion issue directement de l'action, mais aussi une réflexion qui conduit à des nouvelles représentations qui ont le potentiel de transformer l'action. Pour développer davantage cette orientation vers l'action, nous avons aussi introduit le terme «transform-action» pour désigner les gestes concrets de transformation posés par le praticien à la suite d'une période d'analyse réflexive.

### *3.1.3 L'expérience vécue comme point d'arrivée de cette approche : les «transform-actions» ou le passage de l'intelligible au sensible*

Dans cette approche, il y a donc une orientation très claire qui valorise l'acte d'écrire comme outil d'appropriation de son vécu premier, comme outil d'analyse réflexive et comme outil de «fabrication» de nouvelles représentations ou d'anciennes représentations mieux développées. Nous postulons qu'un processus d'analyse réflexive réussie donne lieu à des «représent-actions» et à des «transform-actions», c'est-à-dire des représentations génératrices d'action et à des actions concrètes. L'élucidation des éléments essentiels d'une unité de signification à une autre dans la description de premier niveau, la discussion de ces éléments avec des partenaires d'analyse, la réécriture répétée de ces essences conduisent à ce qu'on appelle la description des «représent-actions» ou l'émergence de l'intelligible. Il s'agit de l'expression, dans le mode intelligible, des essences décontextualisées ayant le potentiel de transformer l'action. Ce processus d'analyse réflexive aboutit finalement aux «transform-actions» ou au passage de l'intelligible au sensible. Il s'agit des manifestations concrètes et contextualisées du changement.

Par cette approche de l'analyse réflexive, nous affirmons une orientation selon laquelle les aspects descriptifs (phénoménologiques) et interprétatifs (herméneutiques) de la réflexion sont des éléments distincts d'un processus, mais aussi indissociables. En présentant ce processus réflexif dans le modèle de la fleur, nous avons voulu affirmer comment l'action et la réflexion sont aussi dans un rapport d'éléments distincts, mais inséparables.

En effet, durant que l'action se déroule à vive allure, l'éducateur est entièrement pris par les gestes qu'il pose et il n'a guère de recul. Lorsque la réflexion se fait sur l'action, *a posteriori*, le praticien a le loisir de décrire et de comprendre davantage ce qu'il a fait, de noter ses difficultés. Il a aussi la possibilité de revenir sur ce qui se passait à l'intérieur de lui durant que les gestes se posaient. Autrement dit, *a posteriori*, l'éducateur peut sentir et reconnaître ce qui se passait dans son corps, dans ses émotions et dans sa pensée. Il peut noter les voies intérieures qui l'accompagnaient (Kagan, 1980; St-Arnaud, 1992).

Il peut aussi être plus conscient des intentions qu'il poursuivait ainsi que des stratégies qu'il utilisait. L'analyse peut se raffiner, l'éducateur saisissant mieux de l'intérieur le sens et la direction de ses interventions, ainsi que les contradictions qui s'y trouvent.

### 3.2 Les niveaux de présence

De façon à mieux faire saisir comment certaines grilles d'analyse (sépales) permettent d'approfondir certaines perspectives (pétales), nous présentons une des grilles que nous avons utilisées, celle des niveaux de présence.

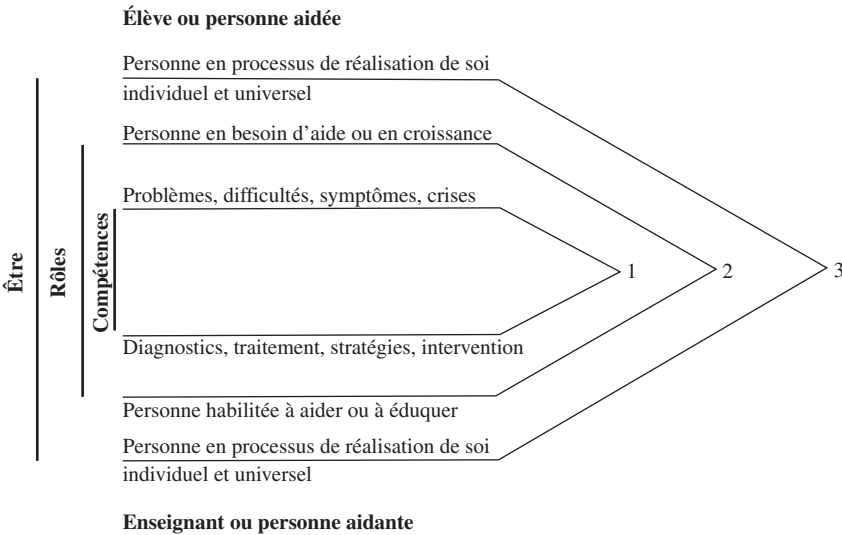
Nous avons utilisé ce modèle pour explorer les tranches de vie qui nous étaient présentées. Cela s'appliquait sur une tranche de vie qui avait été au préalable décrite et analysée à un premier niveau. Nous sommes partis de là pour descendre à des niveaux plus profonds d'analyse.

L'idée fondamentale repose sur le fait que toute relation, éducative ou thérapeutique, se fait dans une relation entre des personnes humaines qui sont toutes en développement. Il y a une rencontre entre ces personnes et cela détermine toutes sortes de comportements, de réactions. Que regarde-t-on dans un rapport éducatif? Il y a beaucoup de réponses possibles. On n'a qu'à songer aux nombreuses grilles d'analyse du comportement pédagogique qui ont été développées au cours des ans. Le modèle qui suit a comme particularité de porter attention à certaines dimensions, souvent évacuées par ailleurs, dans le rapport éducatif. Plus nous avançons dans ce travail d'analyse réflexive, plus nous établissons un rapport entre la dimension personnelle et la dimension professionnelle.



### 3.2.1 Le premier niveau

La figure 4 fait apparaître trois niveaux différents (Rheault, 1992; Paré, 1993a). Le premier correspond au niveau des compétences. C'est aussi le niveau des comportements, de l'action, de l'intervention immédiate. C'est à ce niveau que se présentent les difficultés, les problèmes, les troubles. Qu'on soit en classe ou en clinique psychologique, les personnes se présentent à travers des difficultés qu'elles rencontrent, des problèmes qu'elles n'arrivent pas à résoudre, l'ignorance de certaines choses. On pourrait également les recevoir à travers leurs réussites, leurs réalisations immédiates, leurs apprentissages.



**Figure 4** – Les niveaux de présence

À l'autre pôle de la relation, il y a une personne capable, à cause de son savoir, son savoir-faire et son savoir être, de reconnaître certains troubles, de les diagnostiquer, de les identifier. Cette personne est capable d'utiliser des stratégies, des techniques particulières, des outils dont le but est de trouver une solution aux problèmes rencontrés.

Beaucoup de nos interventions se situent à ce niveau. Y a-t-il du stress, de la tension, de la fatigue? L'intervention consiste à reconnaître cet état, à identifier

une technique, une stratégie qui nous aiderait à faire tomber ce niveau de stress. On utilise la relaxation, le massage, la visualisation, etc. Un enfant a-t-il des difficultés en lecture? On diagnostique, on découvre la nature exacte de ses troubles en lecture et grâce à des exercices spécifiques et bien adaptés, on tente de remédier à la situation. Dans l'enseignement, on cherche des stratégies, du matériel grâce auxquels des enfants ou des adultes apprendront une notion, transféreront un comportement.

Ce niveau existe toujours. Il n'est pas question d'en sous-estimer la valeur. Si nous ne voyons pas ce qui se passe à ce niveau, si nous ne sommes pas outillés pour intervenir à ce niveau et si nous n'avons pas les connaissances nécessaires, nous ne sommes tout simplement pas capables de faire notre métier d'enseignant ou de thérapeute et, en réalité, notre place n'est pas là. Les problèmes existent; ils doivent être perçus, identifiés. Il existe aussi des techniques qui doivent être utilisées lorsque cela est indiqué. Cependant, demeurer à ce niveau peut être lourd de conséquences. On pourrait, par exemple, être continuellement en train d'intervenir pour régler des difficultés disciplinaires dont l'origine se situe ailleurs. Un médecin pourrait, à la suite de fièvres et d'infections diagnostiquées, prescrire des antibiotiques pour faire disparaître ces manifestations gênantes. Si les causes sont plus profondes, par exemple dans la contamination des sources d'eau, il pourrait intervenir continuellement sans résultats, mettant même en danger la vie du patient. Plusieurs des manifestations qui surviennent à ce premier niveau peuvent avoir leur source à un autre niveau, notamment celui des rôles.

### *3.2.2 Le deuxième niveau*

Si nous voulons prendre un peu plus de recul, de distance et d'abstraction, nous pouvons voir apparaître un autre niveau, celui des rôles, des relations, des rapports entre les personnes. De contexte, qu'il était pour les aspects du premier niveau, ce deuxième niveau peut devenir un nouveau contenu qui peut être objet d'analyse.

La rencontre entre les personnes se fait à travers une relation et, qu'on le veuille ou non, dans une relation, chacun occupe une position, joue un rôle. Par exemple, si je suis professeur et que l'autre est étudiant, nous sommes forcément dans une relation où chacun des deux pôles a quelque chose de particulier à faire, à dire. Cela n'empêche pas que les personnes soient égales en tant que

personnes, mais le rôle que chacune exerce détermine certains comportements, certaines prises de position et cela a forcément des conséquences importantes sur ce qui se déroule entre elles. On a ainsi des rapports de rôles d'enseignant-élève, thérapeute-client, médecin-malade, parent-enfant, vendeur-client, etc.

Il s'agit d'un niveau qui descend plus profondément dans les structures de l'individu, dans sa psyché. C'est le niveau où l'on voit intervenir des subpersonnalités, des mécanismes de défense, des blessures fondamentales qui interviennent pour protéger la personne. On trouve des croyances ou des postulats non explicités. C'est le niveau des structures fondamentales qui viennent expliquer plusieurs des phénomènes qui apparaissent au premier niveau. C'est comme si on trouvait un niveau d'explication ou de causalité plus grand qui englobe et aide à comprendre plusieurs des manifestations du premier niveau.

Par exemple, un échec en lecture, une incapacité de se concentrer peut, si l'on est attentif, renvoyer à une structure intérieure qui révèle un manque de confiance en soi, une peur du rejet. Une agression de la part d'un adolescent peut être reliée à une recherche d'identité personnelle, à une quête d'intégrité. Il est certain que le fait de percevoir un niveau plus profond permet de resituer ce qui se passe au premier niveau et de conduire à adopter des comportements fort différents. Au lieu de s'acharner sur l'échec qui peut n'être qu'un symptôme, ou mieux, tout en travaillant à ce niveau, l'éducateur peut intervenir dans le sens du développement d'une plus grande confiance en soi, d'un accueil de l'adolescent qui cherche à être reconnu pour ce qu'il est. Les comportements du premier niveau apparaissent en perspective et prennent un autre sens. Les interventions du premier niveau continuent à exister, mais elles sont resituées en perspective à partir de la lecture du rapport de rôles.

Ce deuxième niveau concerne aussi l'intervenant. Lorsqu'il entre dans la relation, il réagit lui aussi. Par delà ses interventions techniques de premier niveau, on trouve un éducateur qui est lui aussi concerné dans sa propre structure. Tout se passe comme si, lorsqu'un enfant adopte un comportement, ce comportement témoigne de quelque chose qui est en train de «réagir» à l'intérieur de lui, quelque chose qui veut se réaliser, et, devant cette réaction, l'adulte réagit lui aussi à partir de sa propre structure. Ainsi, au-delà de l'interdit, de la punition ou même de la félicitation, il peut y avoir une structure, une subpersonnalité qui se met à «réagir» chez l'éducateur. Nos rôles sont ainsi en complémentarité. Si un enfant se place dans une position de dépendance face à l'éducateur par exemple, ce dernier

pourrait se placer dans une position d'autoritarisme ou de retrait. Un rôle en appelle un autre et seule la conscience des rôles joués permet de choisir celui qui peut convenir à chaque instant. Autrement, tout se fait en «réaction».

### 3.2.3 *Le troisième niveau*

Tout comme le deuxième niveau permet de situer en contexte ce qui se passe au premier niveau, le troisième niveau permet de situer en contexte ce qui se passe au deuxième niveau. Le troisième niveau est celui de l'être, du développement, du sens et des significations plus profondes. La croissance humaine est toujours en développement. Il y a en tout être ce qui n'a pas été développé, ce qui a été blessé, refoulé. Il y a un instinct naturel qui pousse l'être humain vers la complétude. Toutes les potentialités inexploitées demandent à voir le jour. C'est cette poussée de croissance qui se manifeste au troisième niveau.

Dans les comportements qui apparaissent au deuxième niveau, il y a la structure existante qui réagit aux rôles, aux relations. Tout se passe comme si la structure existante tendait à se maintenir et, simultanément, autre chose tend à apparaître. Toute manifestation du premier niveau peut être perçue dans ses manifestations physiques et matérielles, dans ses dimensions relationnelles et de rôles ainsi que dans ses dimensions développementales. On peut toujours se demander ce qui est en train d'émerger à travers un comportement, ce qu'il y a de bon pour la personne dans ce qui est en train de se passer.

### 3.3 Transfert et contre-transfert

Ce modèle permet, à cause du second niveau, de poser la question du transfert et du contre-transfert. Sans entrer ici dans les questions de développement, il est démontré qu'au cours de la croissance, les personnes ne développent pas tout ce qui doit se développer à chaque étape de la croissance. Or, ce qui n'est pas développé a tendance à vouloir se manifester, se développer. La personne dans ses échanges a tendance à se situer relationnellement, de façon à exploiter ce qui n'a pas encore été développé, comme si elle voulait profiter de certaines relations pour résoudre ce qui fait problème, ce qui n'a pas été développé à telle ou telle étape. Ainsi, quelqu'un qui n'a pas établi de confiance de base, se situe dans une relation avec autrui de façon à tenter de résoudre cette question de confiance.

De la même façon, l'éducateur ou le thérapeute étant lui-même en relation avec ses difficultés, ses limites, se retrouve souvent dans des conditions de contre-transfert. C'est-à-dire qu'il «réagit» au comportement de l'autre pôle de la relation de façon inconsciente. Les notions de transfert et de contre-transfert ont été réservées à la psychologie et particulièrement à la psychanalyse. Pourtant, l'observation quotidienne démontre à quel point il s'agit là d'une réalité sans cesse présente dans nos vies, où que nous soyons. L'analyse réflexive est une occasion d'y porter attention (Paré, 1993b).

Nous n'avons pas le choix d'être en transfert ou en contre-transfert. Cela se passe inconsciemment; notre seule possibilité, c'est de le reconnaître lorsque c'est présent. Ce n'est pas facile à reconnaître. Pour ne pas être en transfert ou en contre-transfert, cela supposerait que notre inconscient (ce que nous ne savons pas à propos de nous-même, les énergies qui sont demeurées bloquées, refoulées, les interdits, etc.) soit totalement clarifié, complètement sous le contrôle de la conscience. Évidemment, cela n'est pas possible et nous avons continuellement une partie de nous qui nous échappe. L'image d'un iceberg illustre bien cette notion. Nous sommes conscients que la partie qui sort de l'eau est celle que nous voulons montrer; mais la rencontre avec les autres se fait avec tout l'iceberg et particulièrement avec les parties submergées.

Tout cela, évidemment, se passe dans une relation, et comme dans toute relation, il y a deux pôles, les deux pôles interagissent, sont reliés très intimement. L'un induit quelque chose chez l'autre et l'autre y «réagit». C'est inévitable et heureusement pour nous, cela devient notre principal instrument de croissance, de conscience. La prise de conscience qu'il y a un transfert ou un contre-transfert et le choix d'y travailler pour nous-même les aspects fragiles et ombrageux de notre personnalité permet de nous replacer dans la relation, et d'être disponible à ce qui veut s'y passer.

Il est important de bien saisir ce qui se passe. Être en transfert, tout comme être en contre-transfert, ce n'est pas une maladie. C'est quelque chose d'important qui se passe et qui fait partie intégrante de notre travail. Nous avons à reconnaître ce qui se passe chez l'autre qui est en transfert, qui refait avec nous quelque chose qui correspond à une structure profonde chez lui. Par exemple, tel enfant s'engage toujours dans une relation par de l'agressivité ou en s'excusant, etc. Nous avons, comme éducateurs, la responsabilité professionnelle d'écouter la structure qui est là et d'agir en conséquence. De la même façon, nous

devons reconnaître ce qui, dans notre réaction, est contre-transfert, de façon à travailler cela par nous-mêmes, à nous le réapproprier et à dégager la relation avec l'éduqué. Cela pourra vouloir dire aller écrire dans son journal, utiliser la visualisation, le dessin, le mouvement, pour chercher à comprendre ce qui se passe en soi, en parler à des collègues ou à des amis pour qu'ils nous aident à comprendre ce qui nous arrive ou, dans certains cas, aller nous-même en relation d'aide. Nous sommes au cœur du développement de la conscience.

Ce que nous cherchons idéalement c'est à créer une relation entre deux personnes qui sont libres et qui se reçoivent telles qu'elles sont et non dans une confusion où les frontières de l'une sont envahies par l'autre. Il est à souhaiter que l'éducateur ait clarifié le mieux possible ses propres dynamiques de façon à être vraiment présent à l'autre. Cela présuppose une présence à lui-même.

Le travail d'analyse réflexive semble conduire directement à cette question de transfert et de contre-transfert. L'analyse réflexive nous ramène toujours plus proche de la personne de l'éducateur et de ce qu'elle vit. Elle conduit directement à ce qui, à travers ses interventions, est touché chez elle. Comme il s'agit de matériel inconscient, il n'est pas possible de faire de telles analyses de l'extérieur et de vouloir imposer à la personne de l'éducateur des lectures de son expérience qu'elle n'est pas encore capable de faire ou qu'elle n'est pas prête à accepter. C'est de la personne même que peut et doit venir la prise de conscience, et tout ce qui peut être fait, c'est de créer un espace psychologique où cela peut se faire. Il convient de se rappeler qu'il importe de respecter les résistances au changement, car elles représentent d'une certaine façon la surface de l'identité, les frontières de l'ego : on ne fait pas éclater cela sans conséquences graves. Nous avons besoin de nos structures et nous ne les changeons qu'au fur et à mesure que nous nous sentons prêts.

#### **4. Les trois analyses réflexives d'Anita**

Afin d'illustrer le regard que permettent d'avoir ces niveaux de présence, nous présentons succinctement les trois situations d'une même participante à un atelier d'analyse réflexive et ce qui en a découlé. Nous n'entrons pas dans toutes les complexités de ces trois situations, car cela nous conduirait à écrire tout un article à leur sujet; nous nous limitons à laisser entrevoir la nature et la profondeur du travail fait par Anita qui enseigne en prématernelle et qui, auparavant, a enseigné en maternelle.

#### 4.1 Première situation

Dans une première situation, Anita décrit le cas d'une enfant qui, chaque matin, pleure lorsque sa grand-mère ou son père la laisse à la prématernelle. Lorsque c'est la mère, la situation est différente parce que la mère utilise une technique de chantage en promettant des bonbons. Après le départ de la grand-mère ou du père, la fillette s'en va près de la fenêtre et regarde longuement dehors en pleurant; par la suite, elle se joint au groupe.

La fillette ne parle pas. La situation décrite se passe au moment où Anita suggère des ateliers aux enfants. Lorsqu'Anita demande à la fillette quel atelier elle veut choisir, celle-ci ne répond pas. Anita insiste pour que l'enfant parle et fasse son choix, mais l'enfant reste muette. Les autres enfants veulent qu'Anita choisisse à sa place, ce qu'Anita refuse de faire et elle continue à confronter gentiment la fillette tout en sentant son impatience monter. Elle finit en lui promettant quelque chose ce que la fillette accepte; Anita se sent alors mal à l'aise, ayant agi comme la mère, avec du chantage, ce qui est contraire à ses principes.

En séminaire d'analyse réflexive, la mise en situation se fait par un jeu de rôles. Anita est frappée par le fait que la fillette semblait avoir décidé d'avance de ne pas parler et elle voit bien l'inutilité de tous ses efforts. Elle constate aussi que ce jour-là, il y a en elle quelque chose qui fait qu'elle a décidé de confronter la fillette. Nous sommes au mois de février.

La discussion mène sur le fait qu'Anita, durant son enfance, a vécu avec une mère dépressive et qu'elle s'est souvent sentie abandonnée, en détresse. Elle voit bien que, chez cette enfant, il y a de la détresse et un sentiment d'abandon.

À la suite du séminaire, elle revient sur son action et découvre que depuis septembre elle évite systématiquement cette fillette. Cela la conduit à cesser cet évitement et à percevoir que cette fillette souffre de graves difficultés de langage. Elle commence à faire des examens de langage et à devenir plus présente, séparant la détresse de la fillette de la sienne propre. L'enfant devient une enfant comme une autre avec des difficultés sérieuses de langage. Anita ne l'évite plus.

## 4.2 Deuxième situation

Anita, quelques semaines plus tard, présente une situation d'habillage. Elle pressent que ce moment sera difficile. Elle est avec les enfants au moment de l'habillage. Les enfants, les uns après les autres, viennent demander de l'aide, qui pour les mitaines, qui pour les fermetures-éclair, etc. Elle est pressée, elle ne fournit pas et elle sent la colère monter en elle. Sa colère est beaucoup adressée aux parents qui habillent trop les enfants. Elle cherche à demeurer douce avec ces derniers, mais elle sent sa colère monter.

Lors de l'échange, Anita insiste sur le fait que, pour elle, l'autonomie est importante. Elle a dû très tôt être autonome, car sa mère étant dépressive, elle devait beaucoup s'occuper de ses propres affaires. Les participants lui demandent comment il se fait, si elle croit que l'autonomie est si importante, que ces enfants soient si peu autonomes. Elle se rappelle qu'à la maternelle où elle travaillait durant les années précédentes, elle considérait que les enfants étaient tout à fait capables de se débrouiller seuls et elle les aidait vraiment à développer leur autonomie, conformément à ses croyances. Elle constate que, depuis septembre, elle a pris pour acquis que ces enfants de prématernelle étaient trop petits pour s'habiller complètement seuls et elle intervient continuellement pour les aider.

Cette prise de conscience la ramène au fait que, compte tenu de la situation avec sa mère, comme jeune enfant, son père la protégeait beaucoup, l'empêchant souvent de faire par elle-même des choses qu'elle pouvait faire.

Durant la semaine suivante, cette prise de conscience s'amplifie et elle se retrouve finalement avec les enfants, leur explique clairement ce qu'elle vit, ce qu'elle attend d'eux; elle leur enseigne comment procéder pour mettre différentes pièces de vêtement et, par la suite, comment s'entraider mutuellement. Ce n'est qu'après coup que les enfants viennent lui demander de l'aide. Elle constate que 95 % de l'habillage est désormais fait par les enfants qui sont tout à fait capables d'être autonomes; elle découvre même que le moment de l'habillage peut devenir un moment très agréable qui sert également au développement des enfants et au sien propre.



### 4.3 Troisième situation

Cette fois, à la toute fin de la session, Anita arrive avec une situation qu'elle a choisie parce qu'elle la considère comme particulièrement réussie. Elle est à raconter un conte aux enfants : devant l'intervention d'un enfant qui lui explique comment on peut décrocher la lune, elle entre dans une longue discussion dont le but est d'aider les enfants à distinguer l'imaginaire de la réalité.

Un des participants lui demande pourquoi c'est si important de distinguer imaginaire et réalité. Après de longues explications, elle en vient au fait que lorsqu'il s'agit de cauchemars, c'est très important, car elle ne veut en aucune façon que les enfants aient peur. La discussion la conduit à se souvenir que lorsque sa mère entrait dans des états dépressifs, elle, Anita, était fort mal et elle avait terriblement peur. Elle finit en expliquant qu'elle a peur de la folie et que ramener les enfants à la réalité, c'est éviter cela.

Le cours prend fin, nous ignorons ce qui est advenu par la suite, comme «transform-action», le cours prenant fin. Nous avons cependant remarqué, durant ce travail profond, tout le plaisir qu'éprouvait Anita à retrouver du sens dans ses actions. Ce qui pouvait paraître lourd et difficile s'avérait stimulant et supportant.

On pourrait aller très loin dans l'analyse de ces trois situations. Ce qui vient d'être présenté suffit toutefois à faire voir comment, derrière des faits usuels, apparemment banals (habillage des enfants) et tels qu'ils apparaissent au premier niveau, quelque chose d'autre se joue dans le rapport entre les personnes. Il est évident qu'Anita «réagit», que quelque chose chez elle est projeté sur les enfants et qu'elle se rencontre elle-même à travers les enfants. Elle cherche à éviter des dimensions souffrantes chez elle. On peut parler de contre-transfert dans la mesure où quand un enfant prend une position (détresse, victimisation, dépendance, imaginaire, etc.), elle prend une position correspondante (surprotection) sans même s'en rendre compte.

Dans les deux premières situations, il devient évident que, la conscience réussissant à identifier et à porter ce dont il est question ou une partie de ce dont il est question, elle devient libre, se sépare de la situation et devient simplement présente à l'autre, l'aidant dans son développement. Il y a une réappropriation

de ce qui appartient à Anita et elle peut devenir libre dans son geste éducatif. Cela lui permet de développer quelque chose qui a besoin de voir le jour, par exemple le rapatriement de sa propre détresse, de sa peur de la folie, et de se séparer également de ce qui appartenait à sa mère et à son père. Elle peut ainsi devenir disponible à ce qui a besoin de se développer chez l'enfant, l'autonomie, la confiance, etc. Il paraît important de souligner à quel point c'est à travers des petites choses directement liées au quotidien que se retrouve la profondeur de sa théorie pratiquée.

## **5. Effets de cette pratique d'analyse réflexive**

Dans cette section, nous présentons un premier aperçu des effets qu'a pu produire cette pratique d'analyse réflexive. En parcourant les évaluations de fin de trimestre et les divers travaux qui nous ont été remis, nous avons relevé certains points qui ont été signalés par les participants. Ces points sont parfois partagés par plusieurs participants, mais ils ne s'agit en aucune façon de consensus. Notre exposé actuel se limite à illustrer différents aspects qui ont été touchés par l'un ou l'autre des participants.

Plusieurs participants ont parlé de l'élévation de leur niveau d'écoute et de présence. Ils se sont rendu compte qu'ils pouvaient être reçus dans un groupe et qu'ils pouvaient recevoir les autres, même si ce qui était présenté par eux ou par les autres était difficile ou problématique. Ils ont appris à prendre plus de risques, à devenir plus transparents. Il leur est apparu qu'il était moins dangereux qu'ils ne l'avaient d'abord cru de se montrer tel qu'ils sont dans un groupe. L'authenticité des participants semble plus grande à la fin du trimestre.

La composante émotionnelle a fréquemment été mise en évidence. Ils ont remarqué que, bien souvent, des interventions qu'ils n'avaient pas souhaitées sont reliées en arrière-plan, à la présence d'émotions, et que, souvent, ces émotions en cachent elles-mêmes d'autres, comme s'il y avait plusieurs couches d'émotions. Les participants ont noté qu'ils avaient développé une capacité accrue d'exprimer des émotions sans crainte d'être jugés. Ils ont appris à reconnaître la présence d'émotions là où, de prime abord, ils n'en voyaient pas. Ils ont appris à se réappropriier plus souvent leurs propres émotions et à les exprimer plus directement.

Certains ont découvert l'origine de certains comportements. Plusieurs ont identifié des désirs de contrôle cachés derrière des comportements habituels. D'autres ont davantage pu identifier les valeurs qui les guident quotidiennement.

Le séminaire d'analyse réflexive semble avoir produit un effet de recul, de distanciation de l'action qui a permis de réfléchir plus profondément, de revenir sur l'expérience et d'en dégager le sens. Certains ont même signalé qu'ils se voyaient en train de penser et de regarder leur action *a posteriori*. Pour la majorité, cette présence à soi est devenue une préoccupation majeure durant le trimestre.

Le fait de mieux comprendre son intervention semble avoir produit chez certains un effet de déculpabilisation, comme si le fait de comprendre permettait de cesser de se juger et de se déprécier. Cette compréhension donne un certain contrôle sur soi.

En situation de crise, certains participants en sont venus à regarder en eux-mêmes pour comprendre ce qui est touché, ce qui «réagit». Ils ont également appris à écouter ce qui cherche à se développer, à poindre dans ce qui les dérange à l'extérieur. Ainsi, par delà un comportement difficile, il y a ce qui les rejoint, ce qui les ébranle, ce qui tend à croître chez eux et chez les autres. Plusieurs ont été amenés à distinguer ce qui est de l'ordre des relations d'amitié de ce qui relève des relations professionnelles. Les participants ont parlé d'augmentation de leur confiance en eux-mêmes, mais aussi d'une meilleure compréhension de leur rôle.

Ils semblent avoir appris à se respecter davantage et également à respecter les autres. Ils ont appris à tenir compte des différences entre les individus et à les apprécier. Certains semblent avoir appris à mieux respecter leur rythme et à mieux s'ajuster à la réalité. Certains ont également signalé que le séminaire avait produit chez eux un certain déséquilibre.

Plusieurs se sont sentis renforcés dans leur métier d'enseignant et ils y ont retrouvé un sens qu'ils avaient perdu. Enseigner semble être devenu plus qu'encadrer des étudiants. Une plus grande attention aux personnes semble s'être imposée. Des participants disent avoir pris conscience de leur identité professionnelle et cela les amène à mieux s'accepter. Une partie de ce qui s'est joué durant le séminaire touche à l'identité personnelle et professionnelle et à l'affir-

mation de soi. La réflexion quotidienne est non seulement apparue comme possible, mais elle semble également s'être installée comme une pratique régulière chez plusieurs.

Plusieurs ont signalé l'importance de l'écriture comme instrument de réflexion, de clarification, de distanciation. Ils semblent avoir appris à démêler davantage ce qui appartient à chacun dans une relation. Les confusions de frontières semblent avoir diminué. Certains ont signalé qu'ils avaient moins tendance à protéger les autres, à mieux retenir leurs réactions. Quelques participants ont pris conscience du fait que, quoi que l'on fasse en éducation, on travaille toujours sur soi.

Certains participants ont apprécié le fait d'avoir l'occasion de poser des questions et de repartir avec ces questions sans que des solutions ne soient proposées. Chacun pouvait être professeur pour les autres et la connaissance se construisait sur place, entre tous les participants. On a signalé presque unanimement l'importance de la communauté réfléchissante. Ils ont également perçu que ce séminaire permettait de briser l'isolement dans lequel ils se retrouvent le plus souvent.

## **6. Considérations concernant le contexte de groupe**

Il paraît important de souligner l'importance du groupe. Si le groupe ne fonctionne pas en tant que groupe, rien ne se passe. Ce travail peut se faire à deux, mais le fait qu'il se fasse en groupe revêt une importance capitale. Tous les participants et participantes ont en effet signalé l'importance qu'a eue pour eux cette rencontre hebdomadaire. Ils y sont venus avec plaisir; ils ont eu l'impression que le temps passait vite, et ils en sortaient généralement satisfaits et avec l'impression d'avoir appris quelque chose d'important, même s'ils n'ont pas eu à présenter de situation pédagogique. Au cours de la seconde année, nous avons porté le séminaire de trois à quatre heures par semaine et aucun des participants n'a trouvé que c'était trop long malgré la journée de travail qui précédait chaque rencontre.

Le séminaire d'analyse réflexive apparaît comme un îlot où l'on peut venir déposer, partager ses préoccupations quotidiennes avec d'autres professionnels. Dans un milieu scolaire fortement hiérarchisé où les enseignants sentent la nécessité de faire bonne figure, de protéger leur image (Abraham, 1982), le séminaire apparaît comme un endroit où l'on n'a pas besoin de se protéger. Dans un milieu

où les relations sont souvent dysfonctionnelles, empreintes de jugements, de critiques, de comparaisons, de rapports de pouvoir, parfois même d'impositions et de sanctions, voilà que le groupe devient un endroit où l'on peut apprendre à avoir des relations plus fonctionnelles, moins défensives. Les personnes peuvent graduellement devenir plus authentiques, plus transparentes, comme l'ont indiqué à maintes reprises plusieurs participants et participantes. Nous avons le droit de faire des erreurs, de ne pas être parfaits, disaient-ils. Il devient normal pour eux d'être comme ils sont, d'avoir des difficultés.

Le séminaire d'analyse réflexive permet à chacun et à chacune d'apporter librement ses expériences, ses difficultés, ses erreurs si l'on peut encore parler d'erreurs, et de les partager avec leurs pairs. Il n'est pas question d'être jugé, évalué. C'est d'ailleurs, au niveau de l'animation, une chose importante que d'amener les participants et les participantes à faire des interventions qui vont dans le sens d'une recherche de compréhension, de support, et d'éviter la critique et le jugement ou les conseils. Parfois, il s'agit presque de se rééduquer. Nous avons toujours insisté pour que les participants aident la personne qui faisait sa présentation à explorer son expérience, à entrer en contact avec elle-même, plutôt que de lui dire ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Les expériences des autres ne peuvent pas être importées aussi facilement dans une pratique personnelle. Les difficultés, les erreurs, les échecs deviennent la source d'apprentissage. Comme nous le signalons fréquemment aux participants, nous nous estimons par nos réussites et nous nous développons par nos erreurs et nos limites.

Le groupe devient un endroit de support et de coopération où des professionnels viennent partager leur pratique pédagogique, mais surtout leur monde intérieur. Il s'agit pour eux, d'explicitier leur pratique, de reconnaître et de partager leurs pensées, leurs inquiétudes, leurs doutes, souvent leur impuissance. Ils se rendent vite compte qu'à un certain niveau, ils partagent tous ces difficultés, ces inquiétudes. Ils apprennent ensemble à se poser des questions et à se laisser porter par ces questions. Personne ne semble avoir été étonné de ne pas repartir avec des réponses magiques à ses difficultés. Chacun et chacune repartait avec une interrogation mieux formulée, mieux portée par sa conscience et il s'est avéré que souvent, l'action quotidienne, la praxis, se chargeait de produire une réponse pertinente pour la personne.

Il semble y avoir une sorte de «normalisation» des difficultés dans ce type de groupe. Il apparaît normal et humain d'éprouver des difficultés, de n'avoir pas

de réponses à des problèmes aussi complexes que ceux que pose la pratique professionnelle. Ce sont des humains qui se rencontrent et ils semblent se rejoindre à ce niveau. Nous avons noté bien souvent de la compassion entre les participants devant leur impuissance ou devant des prises de conscience plus difficiles. On se rejoignait tous à un certain niveau.

Nous avons parlé au tout début de cet article de la dimension archétypale qui existe dans ce type de groupe. Lorsqu'une personne présente une tranche de vie professionnelle, une difficulté rencontrée, toutes les autres s'y retrouvent d'une certaine façon. Tout se passe comme si, face à une problématique authentique, profondément humaine, tous les autres humains y résonnaient chacun à sa façon. Rien de ce qui est humain ne nous est étranger disait-on chez les classiques. Lorsqu'un humain entre dans sa profondeur, dans sa spécificité, dans son unicité, il rejoint tous les autres et tous les autres sont rejoints. Il y a ici une relation entre l'unique et l'universel. Comment se fait-il en effet que des présentations de cas puissent être si puissantes et puissent rejoindre les autres? Sans aucun doute parce que lorsque quelqu'un se rejoint lui-même dans sa profondeur d'être, les autres se rejoignent aussi.

Il y aura beaucoup à étudier concernant la dimension du groupe d'analyse réflexive et les conditions qui font que ces îlots peuvent exister et fonctionner. Il s'agit d'un espace de vie privilégié où des personnes peuvent devenir plus fonctionnelles, apprendre à s'exprimer directement, à accepter et à utiliser leurs limites, à se supporter et à s'entraider. Il s'y passe une sorte de «normalisation» de la condition humaine, chacun apprenant à se prendre comme il est et à respecter son propre processus d'apprentissage, à découvrir ses propres directions. Nous croyons qu'il est essentiel de créer dans notre milieu des espaces moins dysfonctionnels.

## **7. La coopération des facilitateurs**

Nous terminerons en parlant du travail que nous avons fait entre nous comme cofacilitateurs. Ce projet d'intervention était également un projet de recherche. Nous avons donc pu apprendre intensément sur l'analyse réflexive elle-même, l'émergence de la connaissance à partir de l'action, ainsi que sur la façon dont une communauté réfléchissante se construit et évolue.

Nous nous sommes rencontrés régulièrement avant chacun des séminaires. Nous pouvions ainsi explorer en profondeur les textes qui nous étaient remis. Ces lectures et relectures permettaient de mettre en évidence des aspects qui nous échappent facilement lorsque nous travaillons seuls. Souvent, le regard de l'un ouvre une nouvelle perspective. Parfois, c'est dans l'échange même que se construit une compréhension particulière. L'un de nous peut percevoir des composantes d'isomorphisme entre le contenu du texte présenté et la façon dont il est présenté. D'autres fois, ce sont des métaphores qui émergent ou des indices de transfert ou de contre-transfert. Ces échanges préparatoires sont toujours précieux, car ils nous permettent de dégager à l'avance plusieurs pistes de travail et de préparer quelques techniques d'entrée dans l'expérience, ce qui s'avère une des dimensions les plus difficiles de notre approche.

Même si nous nous préparons minutieusement, il nous est toujours apparu important de demeurer ouverts à ce qui se présente dans le groupe au moment du séminaire et de suivre intuitivement ce qui nous semblait juste de faire sur place. Dans ce travail d'analyse réflexive, il n'est pas possible de décider à l'avance de ce qui va se passer. Une attitude d'écoute et d'ouverture à l'imprévu est nécessaire. Il n'est pas question d'imposer à un groupe nos vues ni nos façons de faire. Il faut compter avec le processus même du groupe. La préparation que nous nous sommes donnée a aidé à créer cette ouverture à plusieurs possibles.

Nous nous rencontrions également après les séminaires pour faire le point sur ce qui s'était passé tant pour les participants que pour nous-mêmes. Nous pouvions reconstituer les événements, dégager le processus de chacun des participants et celui du groupe, faire une lecture plus approfondie. De quoi avait-il été vraiment question dans telle ou telle intervention? Cela nous a permis, avec le temps et la pratique, d'affiner nos perceptions, d'entendre plus profondément ce qui avait été dit. Nous avons appris à lire derrière les événements, les aspects non verbaux des communications et les dynamiques profondes qui étaient en jeu. Le processus du groupe nous est devenu plus familier.

Nous avons, à travers ces lectures répétées, développé un intérêt et une sensibilité particulière aux phénomènes d'isomorphisme qui nous paraissent maintenant si importants et révélateurs. Autrement dit, devant ce qui se passait devant nous durant le séminaire, nous avons appris à déceler comment il y était question des mêmes choses que dans les présentations et dans la réalité professionnelle des participants. Ce n'est pas toujours le cas, mais c'est très

fréquent. Percevant mieux ces isomorphismes, nous pouvions mieux arrêter une stratégie d'intervention qui s'ajustait à cette dimension. Nous avons élaboré une notion de parallélisme (Bernard et Goodyear, 1992), croyant que ce que nous allions faire durant le séminaire allait avoir une influence directe sur ce que le participant allait avoir tendance à faire dans son propre milieu après le séminaire. Par exemple, dans une situation où un participant a beaucoup de difficulté à confronter, le fait de le confronter lui permet de confronter éventuellement, à son tour, dans sa propre pratique professionnelle.

Notre travail nous a conduits à développer, à raffiner l'approche à l'analyse réflexive que nous venons de présenter. Ce modèle est sans cesse en voie de se préciser et il change constamment. Certains concepts se sont approfondis à travers les échanges que nous avons eus. Ainsi, le concept de théorie pratiquée a pris un sens beaucoup plus marqué avec le temps et il s'est distingué de celui de théorie professée. Les concepts d'isomorphisme et de parallélisme sont devenus plus opérationnels. De la même façon, ceux de transfert et contre-transfert sont devenus plus vivants. Ce que nous aimerions mettre en évidence aussi, c'est comment notre rencontre dans l'action a permis une émergence conceptuelle fort riche. Notre approche met l'accent sur le vécu premier comme source de connaissance, et cette approche apparaît elle-même comme une émergence de l'action.

Nos rencontres nous ont permis également de remettre en question nos propres interventions. Comme le veut le modèle de la présence, nous sommes nous-mêmes dans des rapports de rôles et nous sommes également dans un processus de croissance. Nous avons considéré comme important de revenir sur nos interventions, sur nos propres comportements, pour mieux sentir ce qu'ils exprimaient. Dans certains cas, nous étions en contre-transfert avec des participants et à en parler, nous arrivions à transformer nos attitudes ou nos comportements. Comme pour les participants, le fait de porter à notre conscience nos difficultés, nos contradictions, nos contre-transferts nous a permis de produire par la suite nos propres «transform-actions». Nous pouvions d'ailleurs parler de ces «transform-actions» et constater que ce modèle s'appliquait aussi à nous. Chaque rencontre était donc une occasion de faire notre propre analyse réflexive. Il nous est apparu important d'exiger de nous-mêmes ce que nous demandions à nos participants de faire et, ainsi, de pouvoir témoigner nous-mêmes de ce dont il était question.

Nous croyons fermement qu'un tel travail n'est pas possible si les facilitateurs n'ont pas une expérience de travail sur eux-mêmes, que ce soit en



analyse réflexive, en thérapie ou dans toute autre forme de groupe. Il importe d'être rompu comme facilitateurs aux démarches d'éveil de la conscience. On ne peut demander à des participants de descendre en eux-mêmes et de rejoindre des zones que les facilitateurs n'ont pas eux-mêmes rejointes. On dit souvent que les participants ne vont pas plus loin que les facilitateurs (Artaud, 1989).

Cela a des conséquences sur la possibilité d'étendre ce type de travail. Nous ne croyons pas que l'animation de groupes d'analyse réflexive puisse être faite par n'importe qui. Il nous paraît essentiel que les futurs facilitateurs aient une longue préparation; cette préparation doit porter non seulement sur l'analyse réflexive, mais également sur eux-mêmes comme personnes. Une communauté réfléchissante c'est avant tout une rencontre de personnes.

Nous avons dû travailler sur notre relation interpersonnelle. Comme facilitateurs, nous avons chacun nos perspectives, nos champs de spécialisation et, bien sûr, nos personnalités. Chacun de nous a dû apprendre à faire sa place, à affirmer ses positions, à s'ouvrir à la perspective de l'autre et, à certains moments, cela a créé des tensions. Seule l'ouverture à ces conflits permet d'en faire des occasions de croissance et d'apprentissage.

Nous avons appris avec le temps à ne pas vouloir tout résoudre. Les participants vivent des difficultés comme tout professionnel et notre rôle n'est pas de leur apporter des solutions, ni de résoudre tous les problèmes. Nous avons appris à définir notre rôle comme un rôle de support, notre responsabilité étant avant tout d'aider des personnes à être en contact avec elles-mêmes. Cela suppose que nous leur fassions entièrement confiance et que nous n'évaluions pas l'efficacité de l'action par ce qui se passe dans l'immédiat. Ce type de travail pose la question des frontières entre les êtres humains. Chacun doit demeurer responsable de lui-même, tout en apprenant à être interdépendant. Ce n'est pas la belle théorie que nous possédons qui va résoudre les problèmes. Chacun, les participants comme nous, a dû apprendre à porter ses interrogations, ses difficultés, et à développer sa conscience. C'est de là que peut émerger la connaissance.

Cela nous amène à considérer que nous avons travaillé dans un contexte privilégié. Il n'est pas fréquent que l'enseignement se fasse en petits groupes, par deux facilitateurs qui ont ce degré de contact entre eux. L'enseignement et la recherche étaient ici intimement liés, l'un fécondant l'autre.

## Conclusion

L'analyse réflexive nous semble une approche importante pour amener les éducateurs à réfléchir sur leur pratique éducative et pour y effectuer des transformations. Nous avons exploré une pratique bien spécifique qui nous semble prometteuse. Cette approche se caractérise d'abord par l'insistance que nous avons mise sur le vécu premier. C'est le point de départ de toute réflexion et c'est aussi le point d'arrivée de toute transformation. En effet, c'est dans le quotidien, dans l'action, que la pensée s'exprime le plus complètement. Les théories professées sont utiles et nécessaires, mais elles servent souvent à masquer ou à justifier une réalité qui est tout autre et qui ne pardonne pas; la théorie pratiquée, les véritables structures de fond déterminent l'action et ce sont elles qui doivent changer. Or, elles sont difficilement accessibles et nous croyons que notre approche arrive à les toucher.

Chaque éducateur a avantage à revenir sur son action, à prendre conscience des véritables déterminants. Nous avons développé une approche qui est essentiellement une approche de développement de la conscience. La conscience, lorsqu'elle porte les problèmes, les contradictions, permet à l'organisme entier de produire des réponses adaptées au niveau de la gestuelle professionnelle.

Il nous faudra encore beaucoup de recherche pour raffiner des concepts comme ceux d'isomorphisme, de contre-transfert dans le rapport éducatif. C'est au niveau de l'action auprès des éducateurs que ces connaissances pourront se préciser. La connaissance naît de l'action et de la pratique professionnelle, mais l'action seule n'est pas suffisante. Elle doit être fécondée par la réflexion.

## Références

ABRAHAM, A. (1982).

*Le monde intérieur des enseignants*. Toulouse : Édition Érès.

ARTAUD, G. (1989).

*L'intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

BERNARD, J.M. ET GOODYEAR, R.K. (1992).

*Fundamentals of clinical supervision*. Boston [MA] : Allyn and Bacon.

KAGAN, N. (1980).

*Interpersonal process recall : A method of influencing human interaction*. Michigan : Departement of Counseling and Educational Psychology, Departement of Psychiatry, University of Michigan.

LEGAULT, M. (1990a).

L'interaction personne-environnement. Une étude d'orientation phénoménologique de l'expérience humaine en milieu naturel. *Loisir et société*, 13(2), 479-495.

LEGAULT, M. (1990b).

Le rapport à la nature dans une perspective développementale. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*, «Actes du 2<sup>e</sup> congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada» (Tome 3 – *Enseignement et apprentissage*) (p. 827-834). Sherbrooke : Éditions du CRP.

LEGAULT, M. (1991).

Éduquer à la relation à l'environnement naturel. In R. Boileau (éd.), *Actes du colloque de la Confédération et éducatrices physiques du Québec* (p. 325-329). Sainte-Foy : Université Laval.

PARÉ, A. (1993a).

Présence en éducation. *Intégration*, 17, 9-33.

PARÉ, A. (1993b).

Transfert et contre-transfert en éducation. *Intégration*, 17, 35-49.

RHEAULT, M. (1992).

Contenus et contextes en relation d'aide. *Intégration*, 15, 19-25.

ST-ARNAUD, Y. (1992).

*Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

VAN MANEN, M. (1990).

*Researching lived experience*. London [ON] : The Althouse Press.

**Abstract** – The authors analyze the practice of analytic reflection that they developed in the context of a university program of educational psychology. They present the various aspects of their approach and describe its foundations. They address the question of action taking precedence over theoretical knowledge by analyzing the types of knowledge acquired in action and about action as part of an activity designed to develop a reflective community.

**Resumen** – Los autores analizan una práctica reflexivo que ellos han desarrollado en el marco de un programa universitario en sicopedagogía. Presentan los diferentes aspectos de su enfoque y describen los fundamentos. Ellos abordan el aspecto de la precedencia de la acción sobre el saber teórico, analizando los conocimientos adquiridos en la acción y sobre la acción, dentro de una actividad que busca desarrollar una comunidad de reflexión.

**Zusammenfassung** – Mit diesem Artikel stellen die Verfasser eine Praxis der "reflektierenden Analyse" vor, die sie im Rahmen eines Pädagogikprogrammes an der Universität entwickelt haben. Sie legen die verschiedenen Aspekte ihres Projektes dar und beschreiben dessen Grundlagen. Anschließend erörtern sie die Frage des Vorranges des Handelns gegenüber der theoretischen Kenntnis. Dabei analysieren sie die das Handeln betreffenden Kenntnisse, die während des Handelns innerhalb einer Aktion erworben wurde, die seine reflektierende Gemeinschaft herzustellen versucht.