

HRONIQUE • Formation des maîtres

Au Québec, après un hiver interminable, on a tous envie de cuisiner un bon steak sur le barbecue. Mais les expériences ne sont pas toujours couronnées de succès comme ce fut malheureusement le cas avec ma bavette de bœuf qui était franchement coriace et m'a valu une réaction mitigée de la part de mes convives. Pour mieux comprendre les causes de cette maladresse, j'ai consulté l'Internet et fait appel à l'expertise de Ricardo, cuisinier bien connu. Selon ce dernier, le secret d'une bonne bavette est dans la marinade. Elle se doit de contenir trois types d'ingrédients¹. Le premier, un élément acide comme du jus d'agrumes ou du vinaigre de vin, permet d'attendrir la viande. Le deuxième est un corps gras qui permet de véhiculer les saveurs. Les aromates (herbes, épices), troisième ingrédient, donnent de la saveur aux aliments. Pour une viande moins tendre comme la bavette de bœuf, on fait mariner jusqu'à 48 heures, pour un poisson (une heure au plus) pour éviter de cuire la chair. Cet ensemble d'éléments constitue l'essentiel de ce qu'il faut savoir et savoir-faire, le savoir technique que j'aurais dû maîtriser (!), pour obtenir une bonne marinade et réussir ma bavette.

Étonnamment, Archer et Hughes, spécialistes de l'enseignement explicite, utilisent une métaphore culinaire :

[...] Nous avons construit un certain nombre de listes [de principes ou de règles pédagogiques]. Il peut être tentant de traiter ces listes de stratégies pédagogiques comme les étapes d'une recette tirée d'un livre de cuisine à suivre aveuglément. Cependant, il est important de considérer ces procédures de manière plus fluide. Autrement dit, tous les éléments ne sont pas nécessaires dans toutes les situations

*pédagogiques, et ils ne sont pas utilisés au même degré dans chaque stratégie. Tout comme les maîtres-chefs le font, les maîtres d'écoles s'appuient sur la connaissance de leurs « clients » pour adapter leurs façons de faire. Par exemple, l'importance du soutien fourni (scaffolding) variera en fonction de ce qui est enseigné (habiletés complexes ou simples, contenu nouveau ou contenu familier) et aussi en relation à qui cela est enseigné (tous les élèves n'ont pas besoin de la même quantité de soutien). Il serait simpliste de réduire l'acte d'enseigner à une séquence figée d'étapes prédéterminées. Les enseignants efficaces colorent toujours la recette en ajoutant leur personnalité, leur humour, leur créativité et leur enthousiasme. **Toutefois, si des ingrédients clés sont oubliés, le résultat peut être désastreux** (nous soulignons). Imaginons ce qui peut se produire si un enseignant désireux d'enseigner une stratégie nouvelle et complexe omet de vérifier les habiletés préalables, ne fait pas de modelage clair de la stratégie, ne guide pas de manière soutenue la pratique initiale, ni ne donne l'occasion à l'élève de s'exercer de manière autonome en recevant une rétroaction appropriée. Dans ce cas, on a la recette idéale pour essayer un cuisant échec! (Archer et Hughes, 2011, p. 12)*

De la même manière, et dans des sphères totalement différentes, Ricardo et Archer et Hughes font donc état de l'importance de savoirs et de savoir-faire, de règles, pour réussir une action, soit une recette pour le premier, ou soit un apprentissage des élèves, pour les seconds. Ils soulignent aussi l'importance de s'adapter au contexte pour, par exemple, mariner un poisson ou enseigner un contenu familier. Les savoirs et savoir-faire de base des chefs sont donc comme les savoirs et savoir-faire partagés d'une profession.

Professionalisation, rationalité instrumentale et analyse réflexive

Dans une profession, soulignent Raynal et Rieunier, les méthodes, c'est-à-dire des techniques et des moyens pour atteindre un objectif, sont connues et partagées par tous les professionnels (2010, p. 291).

Formaliser les savoir-faire, la base de connaissances propres au métier, à l'aide de la recherche des bonnes pratiques des enseignants, est fondamentale dans une visée de professionnalisation. La *rationalité instrumentale* est ce processus de détermination des meilleurs moyens pour atteindre des fins, et ces moyens, révélés par la recherche, sont partagés par les membres d'une même profession.

Schön (1983), dans son célèbre ouvrage *Le praticien réflexif* a contribué à critiquer la rationalité instrumentale et à lui opposer l'approche réflexive. Analysant le travail des professionnels (médecins, architectes, etc.), il montre que ceux-ci ne sont pas des techniciens qui appliquent mécaniquement les connaissances issues de sa formation lorsqu'ils rencontrent des cas dans leur pratique. Au contraire, ces professionnels sont des acteurs qui supputent, délibèrent, réfléchissent dans l'action en vue de prendre une décision. Ils n'adoptent pas une posture applicationniste comme si la solution aux problèmes avait déjà été découverte en amont, mais analysent la situation dans l'action pour trouver une solution à un problème rencontré.

Véritable pavé dans la mare, ce virage paradigmatique permettra aux facultés d'éducation de se donner une nouvelle légitimation pour aborder la formation pratique des enseignants dont « réfléchir sur sa pratique » est devenu le leitmotiv depuis trois décennies.

Il faut reconnaître que les critiques de Schön à l'endroit de la rationalité instrumentale ont touché la cible. En fait, probablement que les formations professionnelles sont allées trop loin en mettant de l'avant une « algorithmisation » de l'agir des acteurs en situation. Nombre de problèmes ne présentent pas de solutions toutes faites et prédigérées, ils nécessitent d'être réfléchis et construits avant d'être résolus. En ce sens, la rationalité instrumentale comporte ses limites.

Cependant, si l'approche réflexive est une idée intéressante, elle pose beaucoup de problèmes, particulièrement dans le domaine de l'enseignement. En effet, il y a un espace où la rationalité instrumentale apparaît nécessaire. Imaginons, par exemple, un enseignant qui a à évaluer, à donner de la rétroaction à ses élèves, à faire de la pratique guidée. Ce sont des gestes concrets qu'il mobilise dans le cadre de son travail. Il convient de se demander si, parmi les manières de faire, il y a de meilleures façons d'exécuter. Ces bonnes pratiques devraient faire partie du répertoire des savoirs partagés par les membres d'une profession.

Si, comme l'a montré Schön, on ne peut tout rationaliser et que des situations complexes résistent aux solutions toutes faites, en revanche, il faut reconnaître qu'elles ne sont pas toutes complexes. Et là, tout se passe comme si on avait jeté le bébé avec l'eau du bain. La peur d'aller trop loin sur le plan de la technicisation entraîne le refus *a priori* de toute technique, et ce, au profit de l'approche réflexive. Cette dernière suppose cependant que si on veut réfléchir un tant soit peu sérieusement à une situation problématique, on doit s'appuyer sur une base de connaissances constituée. Il y en a une dans les diverses sphères professionnelles; il y en a même une pour réussir une bavette! Toutefois, en raison de la fragilité de la base de connaissances en enseignement, l'approche réflexive est devenue une sorte de réflexion sur soi-même avec soi-même dans son rapport au travail, une sorte de solipsisme qui en dénature le sens.

Cette approche est devenue l'analogie d'une métonymie. Cette dernière est une figure de style utilisée en littérature et qui consiste en ce qu'une partie puisse représenter un tout. Par exemple, le voilier au loin sur la mer, devient la voile à l'horizon. La partie, la voile, est prise pour le tout, le voilier. En occultant l'importance d'une base de connaissances, la partie, l'approche réflexive, devient à proprement parler, le tout. Pourtant, l'analyse réflexive n'est qu'une partie du tout que sont les savoirs et savoir-faire professionnels de l'enseignant. Le médecin ne peut pas fonctionner sur le seul mode de l'analyse réflexive comme s'il n'existait pas une base importante de savoirs et de savoir-faire constitués pour le soutenir dans sa pratique. On a donc gonflé de façon démesurée, métonymiquement, l'approche réflexive en enseignement et cela s'est fait en occultant le poids d'une base de connaissances.

Mais si on peut disposer de quelques repères techniques, comme l'enseignement explicite, que la rationalité instrumentale a permis de mettre au jour, il faudrait les utiliser. À bien des égards, l'analyse réflexive aura été un frein à la professionnalisation, et, comme le soulignent Archer et Hughes, quand des ingrédients clés sont oubliés, le résultat peut être désastreux.

Références

Archer, A. L. et Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York, NY : The Guilford Press.

Raynal, F. et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
<http://dx.doi.org/10.14375/np.9782710126508>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.

Note de bas de page

1 http://www.iga.net/fr/videos/ricardo_mariner_une_viande/

Pour citer cet article

Gauthier, C. (2016). L'analyse réflexive et la bavette de bœuf. *Formation et profession*. 24(3), 83-86.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a104>