

# LES RÉFLEXIONS SUR LES PRATIQUES AU CŒUR DU TOURNANT RÉFLEXIF

Gaston PINEAU, Université de Tours  
Communication à la Facultad de Ciencias Hmanas y Educacion  
Universidad Diego Portalis - Chili 10/01/2007

L'intitulé de cette communication part du titre du cours qui me fait être là : « *Réflexion sobre la practica* ». Je mets seulement ses éléments au pluriel : « *Les réflexions sur les pratiques* » pour indiquer la pluralité des formes que prend mondialement cette réflexion sur la pratique. Ce développement mondial semble bien concrétiser ce que Donald Schön appelait au début des années 90, « *le tournant réflexif* ». D'où le titre complet « *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif* ».

Dans une première partie, nous allons prendre le temps d'essayer de situer historiquement l'ampleur de ce tournant réflexif. Toujours en référant à Donald Schön, nous montrerons qu'il s'agit d'une ampleur paradigmatique. Le tournant fait passer comme il le disait au début des années 80, du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif. Ce passage est un tournant, un tournant épistémologique long et laborieux à négocier, avec des grandes joies mais aussi des tourments. Il entraîne un changement d'objet, de sujets et de posture réflexive quasi révolutionnaire : ce n'est plus la science avec ses théories, lois et modèles qui est à réfléchir pour l'appliquer, mais l'inverse, la pratique non scientifique, avec ses contraintes, ses aléas, ses limites, son subjectivisme. Révolution copernicienne pour les écoles modernes de réflexion scientifique classique. Ce tournant fait passer d'un paradigme positiviste, scientiste ou idéaliste opposant pratique et théorie, action et réflexion encore très prégnant, à un paradigme en construction travaillant leur articulation. Il faut prendre le temps de réfléchir historiquement cette révolution paradigmatique du tournant réflexif pour apprendre à le négocier avec audace mais aussi patience et prudence.

Un premier pas prudent / imprudent va être quand même de se demander : qu'est-ce que la réflexion. Le terme revient deux fois dans le titre. Ce ne serait pas sérieux de l'esquiver. La deuxième partie s'attaquera à cette difficile question. Une troisième partie opérera un survol des différentes formes de ces réflexions pratiques sur les pratiques. Enfin une quatrième et cinquième parties présenteront deux ouvrages qui pour le monde enseignant opèrent un état de ce tournant réflexif qui prend des formes différentes suivant les mondes professionnels.

Dans le monde enseignant, comme le dit Philippe Perrenoud, le fantasme d'une pratique découlant directement de la science est moins développé que dans les professions voulant s'adosser étroitement à des sciences : médecins, ingénieurs et même managers ou professions avec des logues, psychologues, sociologues, anthropologues... « *Dans les métiers de l'humain, la part du prescriptible est plus faible que dans les métiers techniques... En éducation le praticien réflexif est plutôt l'emblème d'une accession plus désirée au statut de profession de plein droit* » (Perrenoud P., 2001, p. 15 et 17). Nous essaierons de déterminer la configuration que prend ce tournant réflexif qui peut être vu comme une clef de la professionnalisation dans le monde enseignant.

## **I - LE TOURNANT REFLEXIF : PASSAGE DU PARADIGME DE LA SCIENCE APPLIQUEE A CELUI DU PRATICIEN-REFLEXIF.**

Le créateur de l'expression « *le tournant réflexif* » est bien sûr Donald A. Schön. C'est le titre d'un de ces livres publiés à New York en 1991 « *The reflexive turn. Case studies In and On Educational Practice* ». Je le reprends dans l'intitulé de cette communication. Cette expression nomme bien à mon avis le passage du paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif qu'il commençait à développer 10 ans auparavant avec « *The reflexive practitioner. How professionals think in action* » (1983).

Le passage annoncé et négocié dans les années 80 est vu au début des années 90 comme un tournant historique dans la reconnaissance scientifique et la prise en compte à part entière de l'importance de la réflexion courante en action, in vivo, en pratique, des acteurs sociaux. Comme le dit Schön, « *le tournant réflexif est une sorte de révolution. Le problème d'élaborer une épistémologie de l'agir professionnel est pris à rebours. A la question : « qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ?, ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel* » (p. 24). Le seul point commun qui selon lui justifie de regrouper en un seul volume les quatorze cas étudiés dans son livre est « *le souci principal du narrateur non seulement de découvrir, mais d'aider les praticiens à découvrir ce qu'ils savent déjà et la manière dont ils utilisent ce savoir* » (p. 24). L'autre point commun qu'il souligne est « *que les auteurs travaillent dans une grande diversité : diversité des tranches de pratique, diversité des limites pour les unités d'analyse... diversité des formes d'analyse réflexives... Dans le tournant réflexif, rien ne nécessite une approche uniforme de la réflexion. Bien au contraire. Les chercheurs qui ont pris le tournant réflexif ne se sentent pas obligés de se donner raison entre eux... Dans nos discussions nous n'étions pas portés à assimiler le point de vue de l'un à celui de l'autre. Nous pouvions nous comprendre, nous critiquer et nous entraider pour améliorer nos travaux respectifs et poursuivre néanmoins notre propre chemin* » (p. 24). Paradoxe d'une compréhension autonome qui ouvre à la compréhension de l'autonomie des autres.

La plus grande différence significative qui lui sert à partager ces 14 cas en trois sous ensembles est « *la distance que les auteurs prennent à l'égard de leurs sujet : certains se contentent de leur rôle d'observateur ou d'interviewer, alors que d'autres s'efforcent de transformer leurs sujets en partenaires de recherche* » (p. 24). Avec ce critère, il détermine trois sous-ensemble.

- « *Les chercheurs du premier ensemble considèrent les praticiens comme des sujets de recherche et ce, dans la plus pure tradition de la recherche en science sociale. Néanmoins, ils essaient, à l'aide d'entrevues et d'observations, de découvrir ce qui pousse leurs sujets à dire ou faire telle ou telle chose. De toute évidence, ils prennent pour acquis que les modèles de pratique professionnelle ont une signification, le problème étant de la découvrir...*
- *A l'opposé, se situent les chercheurs qui donnent un sens au travail des participants, non seulement en s'informant des savoirs implicites qui sous-tendent leur comportement quotidien, mais aussi en les enrôlant comme partenaires de recherche. Toutefois chacun s'y prend très différemment... recherches-actions menées en partenariat... entraînement à des méthodes anthropologiques de travail sur le terrain... association à l'analyse des données et des agirs professionnels, analyse qui devient ainsi collective... observation*

*participante ... élaboration de compte-rendus d'événement soumis à la critique des participants, conversations réfléchies.*

Cet ensemble regroupe la majorité des cas : 8 sur 14. Schön signale « *qu'il est bon de noter que ces variantes de réflexion maniées avec des partenaires sur l'agir professionnel sont éminemment éducatives dans leur intention et parfois dans leur résultat et ce, qu'elles aient ou non un quelconque rapport avec l'école. Qui plus est, pour être efficaces dans ce type de recherches - Kurt Lewin l'a dit depuis fort longtemps - les chercheurs doivent devenir des éducateurs, c'est-à-dire des praticiens qui réfléchissent à leur propre recherche et tirent profit de telles réflexion personnelles pour préparer des expériences professionnelles à l'usage des autres* » (p. 28).

- Le troisième ensemble regroupe les études de cas (3) se situant à mi-chemin entre les deux premiers.

Pour que ces pratiques réflexives prennent le tournant qui leur donnera « *un véritable statut de recherche de plein droit* » (p. 29), quatre types de question se posent - voire « *de dilemmes dans certains cas - que les chercheurs évitent à leurs risques et périls* » (p. 29) :

- 1) Sur quoi est-il bon de réfléchir ? Les pratiques - même réduites à l'agir professionnel - constituent un monde vécu immense et complexe, constitué de niveaux enchevêtrés et de temporalités multiples : Quoi choisir ? Quelle pratique isolée dans quels contextes ? spatial, social, temporel ? un événement ponctuel ou quinze ans de travail dans une organisation ?
- 2) Comment réfléchir ? Quelle est la bonne façon d'observer et de réfléchir sur l'agir professionnel ? En quoi cette réflexion consiste-t-elle ? En quoi devrait-elle consister ? Par exemple la parole est-elle le seul moyen de réflexion ? Les signes, les gestes, les dessins, les narrations ne sont-ils pas aussi des moyens valables ? Comment réfléchir les produits de ces moyens de représentation ?
- 3) Un fois engagé dans le tournant réflexif, que doit-on considérer comme relevant d'une rigueur justifiée ?  
S'engager dans le tournant réflexif, c'est renoncer à l'exclusivité du critère de la rationalité technique du paradigme de la science appliquée : selon ce critère, l'agir professionnel est valide s'il applique rigoureusement les modèles et lois scientifiques. L'expérience montre que l'agir est plus complexe. Quels nouveaux critères trouver pour négocier avec rigueur ce tournant ? Pour que le « *Sésame ouvre-toi* » de l'analyse de pratique ne soit pas l'ouverture de la « *boîte de Pandore* » ?  
Dans l'introduction, Schön isole deux critères étroitement reliés : la validité et l'utilité. Dans le chapitre conclusif, il développe principalement cette question et cette liaison en la travaillant à partir de 4 types de recherche : les recherches pures, la consultation comme méthode de recherche, la recherche-action participative, et ce qu'il appelle les études collaboratives du soi.
- 4) Le 4<sup>ème</sup> ensemble de questions porte sur les sortes d'attitudes qu'implique le tournant réflexif pour le chercheur : attitude face à son projet, c'est-à-dire « ses sujets », à son activité de recherche et à lui-même.  
C'est une méga-question d'éthique, de méthodologie, d'épistémologie et d'axiologie. Il la développe aussi dans son chapitre finale sur l'attitude paradoxale du chercheur dans les études collaboratives du soi. Ces études entraînent une « *utilisation existentielle du soi* » (p. 522) qui incurve le tournant de 360 degrés et le lance dans l'histoire de la circularité (Varela F., 1<sup>ère</sup> édition, 1980). Grande aventure pour que cette « *histoire naturelle de la circularité* » devienne aussi culturelle.

Ainsi résumé, le tournant réflexif dans lequel s'inscrivent les réflexions sur les pratiques pose donc des questions relativement simples d'énonciation : sur quoi réfléchir ? Comment réfléchir ? Qui réfléchit et pour quoi réfléchir ? Mais leur traitement soulève des problèmes hypercomplexes. Ce sont des questions paradigmatiques, c'est-à-dire des méga-questions reliées entre elle. Le traitement de l'une dépend du traitement des autres. De plus ce sont des questions de transition paradigmatique, c'est-à-dire de passage d'un paradigme à un autre où s'entremêlent des éléments éclatés de l'ancien et d'autres émergents du nouveau. D'où le caractère non-ordinaire, original, un peu anormal en terme de recherche et même d'action et de formation, des réflexions sur les pratiques. Pour se retrouver un peu dans ce tournant réflexif, ce virage qui, nous l'avons vu, peut s'effectuer à 45 degrés, 90 et même 360 degrés, il n'est peut-être pas superflu pour la réflexion de se construire une carte à grande échelle de ce passage paradigmatique en visualisant les grandes données que nous venons d'évoquer (cf. tableau 1).

**Tableau n°1**  
**Le tournant réflexif comme passage paradigmatique**

<b>Paradigmes</b>	<b>La science appliquée</b>	<b>Praticien-réflexif</b>
<b>Questions constituantes</b>		
<b>Quoi réfléchir ? Objet de recherche</b>	Le monde conçu, abstrait : les théories, les lois, les modèles.	Le monde vécu, concret : les pratiques, les actions, les expériences.
<b>Qui réfléchit ?</b>	Les chercheurs : professionnels de la réflexion valable, objective.	Les praticiens, les acteurs, les sujets.
<b>Comment réfléchir ?</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Méthodologie</b></li> <li>• <b>Epistémologie</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthodologie dichotomique de division sociale et technique de la recherche : sujet/objet, pratique/théorie, action/réflexion.</li> <li>• Epistémologie disciplinaire positiviste d'un savoir analytique, précis, certain, organisateur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthodologies interactives de recherche avec des traits d'union : recherche-action, -participative, -collaborative, -formative.</li> <li>• Epistémologie transdisciplinaire d'un savoir systémique, complexe, dialectique.</li> </ul>
<b>Pour quoi réfléchir ? Axiologie, éthique</b>	Objectifs d'explication et de compréhension théorique pour trouver des lois, des modèles, des principes à appliquer.	Objectifs de compréhension pratique et théorique mais aussi objectif d'autonomisation de l'agir et de l'acteur.

Les frontières entre les deux paradigmes ne sont heureusement pas étanches. Il s'agit plutôt d'espace intermédiaire de transactions où des objets du monde vécu peuvent être pris en compte par des professionnels de la réflexion sans que ceux-ci changent substantiellement leurs méthodes ou objectifs de recherche.

Par exemple dans les années 80, le philosophe chilien Humberto Giannini explore de façon magistrale et très originale les pratiques de la vie quotidienne, au sens strict c'est-à-dire d'une journée. Paul Ricoeur fait la préface de ce livre intitulé « *la réflexion quotidienne* » en développant un triple étonnement devant cette « *archéologie de l'expérience* » (sous-titre). Etonnement devant la nature de ce qui se passe ou de ce qui ne se passe pas, la routine de la double circularité du quotidien : la circularité topographique du trajet qui va du domicile au travail en passant par la rue et vice-versa ; la circularité temporelle de la répétition quotidienne de ce trajet. Etonnement devant ce qu'il appelle les courts-circuits, la transgression linguistique que peuvent opérer les conversations entre philosophes et les gens courants dans des espaces de rencontre : bar, place, travail. Il peut y avoir contamination de la réflexion philosophique par la réflexion quotidienne et là aussi vice-versa. « *La teneur agonistique de la réflexion paraît indépassable* » (p. 8). Enfin troisième étonnement, le « *statut du soi comme référence de tous les phénomènes qui apparaissent sur la trajectoire progressivo-régressive d'une existence* » (p. 9). Référence qui selon lui oblige « *d'inspecter à nouveau frais le lien symbolique présumé dans le début entre réflexion corporelle et réflexion psychique... Avant d'être acte de se rassembler soi-même, la réflexion consiste en un être affecté par ce qui se passe* » (p. 10). Dans le prologue, Humberto Giannini remercie entre autres ses amis « *avec les quels il a partagé de belles séances de travail autour de la réalité de la place et du bar chilien* ». Lieux de conversation de la vie quotidienne qui entrent donc comme moyen de réflexion philosophique.

Dans ces transactions aux frontières des deux paradigmes, il faut aussi mentionner les sociologues comme Bourdieu qui prennent les pratiques comme objet de recherche, mais en les voyant principalement comme reflet des contraintes sociales incorporées dans les acteurs sous forme d'habitus, sans grande initiative réflexive de la part des individus. Par contre depuis les années 60 - 70, les ethnométrologues ont donné aux pratiques leur lettre de noblesse scientifique : ce sont des accomplissements de processus d'acteurs. Selon la formule provocante de Garfinkel, les acteurs sociaux ne sont pas des idiots culturels. Ce sont des membres d'une communauté linguistique capables de paroles et de réflexivité. Et leurs pratiques sont des accomplissements personnels actualisant des modes et des méthodes spécifiques de vie et de survie.

Les pratiques ont donc acquises leur légitimité scientifique. Mais qu'en est-il des praticiens ? De la légitimité de leur réflexion ? Grosse question paradigmatique qui oblige à s'attaquer au cœur du paradigme du praticien réflexif : la réflexion. Qu'est-ce que c'est ? Et quels sont les enjeux de son exercice à part entière ?

## **II - LA RÉFLEXION COMME BOUCLE AUTOPOIÉTIQUE** **(ou formatrice de soi, autoformatrice)**

Comme la pratique professionnelle, la réflexion et encore plus l'autoréflexion est le point aveugle du paradigme de la science appliquée. Point aveugle produit d'un refoulement épistémologique et méthodologique puisque vu comme sources cognitives trop subjectives pour construire un savoir scientifique objectif. Il faut donc prendre conscience non seulement de notre non-savoir et de notre ignorance sur ce qu'est la réflexion et l'autoréflexion sur les pratiques, mais encore de la transgression paradigmatique opérée en les prenant comme objet de recherche réflexive. Ce sont des objets a-normaux qui n'ont d'ailleurs même pas le statut d'objet. Vouloir réfléchir la réflexion sur les pratiques, opérer comme dirait Piaget une abstraction réfléchissante et même réfléchie sur ces activités empiriquement isolées, nécessite

un décadage paradigmatique aventureux et comme le dit Schön « *une utilisation existentielle du soi* » mais aussi une « *utilisation épistémologique* ». Pas facile, mais il en va de l'appropriation de son pouvoir de réflexion. L'enjeu est de taille.

- Action réfléchie et pratique réflexive.

Réfléchir semble tellement faire partie de la pratique quotidienne pour le sens commun, qu'une erreur de conduite est spontanément diagnostiquée comme un manque de réflexion : « *réfléchis donc un peu* ». Ce qui sous-entend en norme générale qu'une action est réfléchie (les acteurs sociaux ne sont pas des idiots culturels). Et une action sans réflexion, une action irréfléchie est une action tronquée, une demi-action qui se trompe. Est-ce que cela veut dire que tout le monde a une pratique réflexive ? Sans doute pas.

Entre l'action réfléchie et la pratique réflexive, il y a toute la distance entre une conduite ponctuelle, s'ajustant spontanément de façon quasi réflexe et son extension à un ensemble d'actions, à une conduite plus large nécessitant une autorégulation et un autopilotage plus conscient de ses multiples sens possibles. En reprenant les concepts de Maturana et Varela, je dirais que la pratique réflexive est le déploiement de la boucle autopoïétique ou formatrice des systèmes vivants.

- Pensée et réflexion.

Pensée et réflexion sont souvent pris comme synonyme. La réflexion semble cependant connoter une distance plus grande entre le sujet et l'objet de réflexion. Cette distanciation ouvre un espace d'entre-deux mettant à distance de vue : distance physique d'abord permettant des reflets. Ces derniers peuvent devenir support de réflexions psychiques qui elles-mêmes peuvent être prises comme objets d'abstraction réfléchissante. Par exemple le miroir reflète mon visage. Mais il peut aussi me faire réfléchir à moi : ma beauté, ma laideur, mon âge... Et cette réflexion rapidement peut se trouver emportée par le mythe de Narcisse me culpabilisant de réfléchir mon reflet ou au contraire m'ouvrant, comme le dit Bachelard, à la révélation de ma réalité et de mon idéalité (1942, p. 33).

Retenons pour le moment qu'à la différence de la pensée, la réflexion lance dans un mouvement de distanciation dédoublante appelant la formation d'une nouvelle unité, d'une nouvelle mise en forme et en sens des éléments dédoublés. Ce mouvement n'est ni linéaire, ni à sens unique, mais bouclant en double sens de va et vient quasi infini. Pour faire court, il s'inscrit dans ce que Varela appelle l'histoire de la circularité dans « *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant* » (1989, 1<sup>ère</sup> éd. 1980, p. 18-37). Histoire à base naturelle qui cherche à se déployer culturellement avec l'appropriation par les vivants de ce pouvoir de réflexion autonomisant.

- Boucle autopoïétique.

Le terme autopoïétique - a été créé à la même époque des années 80 par les biologistes chiliens Maturana et Varela. C'est un néologisme pour signifier ce qui se passe dans la dynamique d'autonomisation propre aux systèmes vivants. Ces systèmes se produisent (poiein) eux-mêmes (autos : soi) par boucles étranges à la fois de différenciation et d'articulation à l'environnement. Dans « *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant* » (1980, 1<sup>ère</sup> éd.), Varela réinterprète la production des différentes formes de vie (biologique,

psychique, cognitive, sociale) par cette boucle autopoïétique qui prend différentes formes - immunologiques, réflexes, réflexives - à ces différents niveaux de vie.

Toujours à la même époque, Douglas Holstadter place ces boucles étranges au cœur de la conscience. *« Je suis convaincu que les explications des phénomènes émergents de nos cerveaux, comme les idées, les espoirs, les images, les analogies, et pour finir la conscience et le libre arbitre, reposent sur une sorte de boucle étrange, une interaction entre les niveaux dans laquelle le niveau supérieur redescend vers le niveau inférieur et l'influence tout en étant lui-même en même temps déterminé par le niveau inférieur. Il y aurait donc autrement dit une résonance autorenforçante entre différents niveaux... Le moi naît dès lors qu'il a le pouvoir de se refléter »* (Hofstadter, 1985, p. 799).

Reflet physique du miroir ou de tout autre signe, base matérielle de la réflexion psychique. Ne pas oublier cette base physique, matérielle et imageante de l'activité réflexive est majeur pour ne pas se perdre dans les abstractions. Piaget lui-même la voit comme support de réfléchissement de l'abstraction réfléchissante pour arriver à l'abstraction réfléchie. *« L'abstraction empirique tire ses informations des objets comme tels ou des actions du sujet en leurs caractères matériels, donc de façon générale des observables, tandis que l'abstraction réfléchissante porte sur les coordinations des actions du sujet, ses coordinations et le processus réfléchissant lui-même pouvant demeurer inconscient ou donner lieu à des prises de conscience et conceptualisations variées[...] Enfin nous appelons abstraction réfléchie le résultat d'une abstraction réfléchissante, lorsqu'il est devenu conscient et cela indépendamment de son niveau.»* (Piaget, 1977, p. 303)

La réflexion peut ainsi être comprise comme boucle avancée, quasi dernière, d'autonomisation des systèmes vivants par la production d'eux-mêmes par eux-mêmes. En isolant, abstrayant et intériorisant des éléments privilégiés dans l'environnement ou l'organisme, elle opère des prises de conscience qui produisent des mises en forme et en sens spécifiques. Ou avec les concepts de Varela, elle produit des unités opérationnelles spécifiques par couplage structurel approprié.

C'est dire l'importance pour les systèmes vivants de son exercice propre. Il en va de leur autoformation ou de leur hétéroformation, jusqu'à leur aliénation, d'être réfléchi exclusivement par d'autres. C'est pourquoi le tournant réflexif mobilise tant de monde ces dernières années dans tant de secteurs de pratiques et à tous les niveaux, pratique mais aussi épistémique et symbolique.

En formation des adultes, un mouvement important d'autoformation par réflexions sur les pratiques s'est développé. Un de ses chercheurs principaux, Pascal Galvani, a dressé une carte à grande échelle de ces pratiques d'exploration intersubjective suivant leur objectif dominant, leurs démarches et leurs niveaux.

### **III - UNE CARTE A GRANDE ÉCHELLE DE MÉTHODES DE RÉFLEXIONS SUR LES PRATIQUES.**

Cette carte à grande échelle est donc tirée de l'œuvre d'un chercheur, Pascal Galvani, qui dans le tournant réflexif, essaie de situer différentes méthodes de réflexions sur les pratiques dans un objectif d'autoformation (cf. tableau 2).

Il les situe d'abord suivant des niveaux de réalité, ou d'interactions entre la personne et son environnement. Il distingue:

- À la base, le niveau des interactions pragmatiques. C'est celui de l'auto-efficacité dirait Bandura (1997) ; celui des gestes et comportements compétents qui assure une articulation optimale entre la personne et son environnement. Dans le modèle de Christian Gérard (2002), également à triple niveau, c'est celui des enracinements, celui des adhérences concrètes ancrées en situation.

Dans la situation déjà évoquée du miroir, c'est notre niveau de base primal au moins chaque matin, où nous devons évoluer un certain temps pour nous composer une personnalité à visage humain. Ces pratiques hygiéniques et esthétiques peuvent se professionnaliser si elles sont réfléchies plus techniquement et rationnellement : esthéticiens, esthéticiennes, épidermistes...

- Le second niveau est celui des interactions cognitives, épistémiques. C'est celui d'essai de compréhension théorique des pratiques par des idées, des concepts, des modèles de référence. C'est le niveau de construction praxéologique ou des sciences de l'action. Il regrouperait les niveaux 2 des fondements théoriques et 3 des modélisations socialisables de Christian Gérard.

Dans la situation du miroir, ce serait le niveau piagétien d'abstraction réfléchissante. Que me reflète le miroir ? Qui reflète-t-il ? Qui suis-je ? Qui suis-je maintenant par rapport à des avants et des après ? Qui suis-je parmi d'autres. D'un point cognitiviste, Varela, qui a beaucoup étudié cette situation optique de vision, détermine que dans ce qu'on voit, le pourcentage de perception est moins grand que celui de construction imageante « *moins de 20 % de ce qui arrive au cerveau provient de la rétine* » (p. 213).

- Enfin le niveau des interactions symboliques qui donnent du sens existentiel aux pratiques. C'est le niveau des reliances et des résonances symboliques qui ouvrent les horizons du monde vécu en lui donnant une dimension universelle, cosmique et transcendente. Travailler ce niveau avec les apports des phénoménologies et herméneutiques classiques peut réactualiser ces apports tout en aidant à actualiser le potentiel très concentré de ce niveau.

En poursuivant notre analyse de pratique du miroir, c'est le niveau d'interprétation symbolique de ce geste qui rencontre, entre autres, le mythe de Narcisse : fascination névrotique de soi ou au contraire révélation de notre dualité, physique et métaphysique, ouvrant à l'expérience esthétique et érotique ambivalente de la beauté, de sa beauté et de ses limites.

Les réflexions sur les pratiques peuvent donc se situer à ces différents niveaux de réalité de ces pratiques - pragmatiques, cognitives ou symboliques - en poursuivant de façon dominante des objectifs différents, entraînant des démarches et des méthodes variées. Le tableau 2 ne se veut pas exhaustif. Il veut simplement offrir une carte à grande échelle pour situer la pluralité de méthodes (une vingtaine) et de démarches émergentes. Leur pertinence n'est pas intrinsèque. Elle est liée aux objectifs dominants poursuivis.

Au-delà de leur variété, Galvani ressort les éléments d'une structure commune.

*« Elles sont reliées par la dynamique d'intériorisation et de rétroaction de l'autos qui leur donne une structure commune :*



- organiser un retour réflexif sur l'expérience à partir d'un support méthodologique dont l'orientation peut être : épistémique, pratique, ou symbolique ;
- solliciter une production personnelle par un support cohérent avec le niveau de formation visé (analyses critiques, récits de pratiques, histoires de vie, blasonnement, symbolisation etc.) ;
- articuler le personnel et le collectif dans un échange socialisé à partir des productions personnelles ;
- médiatiser le croisement et l'échange des productions personnelles pour : pluraliser les points de vue, activer la prise de conscience des diverses constructions de la réalité, produire des effets émancipateurs de prise de conscience des a priori, allants de soi, habitus, ethnométhodes, etc...

...Toutes ces démarches d'exploration intersubjective de l'autoformation se caractérisent par un retour réflexif sur l'expérience, une exploration collective et par le croisement interpersonnel et interculturel des productions de savoir. Ces démarches visent la prise de conscience et de pouvoir des personnes sur leur propre autoformation dans ses différentes dimensions » (Galvani P., 2005, p. 150 - 153).

**Tableau n°2**  
**Méthodes de réflexions sur les pratiques suivant les niveaux d'interactions**  
**personnes/environnement**

*(légèrement adapté de P. Galvani, 2005, p. 153°*

<b>Niveau d'interactions Personne / environnement</b>	<b>Démarches</b>	<b>Objectifs dominants</b>	<b>Méthodes</b>
<b>Niveau symbolique de construction de sens existentiel.</b>	Herméneutique instaurative du sens symbolique de l'expérience.	Conscientisation des symbolisations personnelles, sociales et écologiques des pratiques. Leur donner un sens existentiel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histoire de vie en formation (Pineau)</li> <li>• Explicitation biographique (Lesourd)</li> <li>• Atelier d'exploration de l'imaginaire par les blasons (P. Galvani, 1997)</li> <li>• Atelier de Haïkus (A. Lhôtellier)</li> </ul>
<b>Niveau épistémique de conceptualisation cognitive.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflexion intellectuelle analytique appliquée à l'expérience.</li> <li>• Théorisation de la pratique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientisation des conceptualisations implicites.</li> <li>• Production de savoirs critiques.</li> <li>• Transformation des pratiques par le détour réflexif théorique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthodes de conscientisation du mouvement (P. Freire).</li> <li>• Théâtre de l'opprimé (R. Boal), théâtre-forum (F. Brugel).</li> <li>• Apprentissage expérientiel (Kolb).</li> <li>• Production de savoirs par alternance de formations expérientielle/formelle (Desroches, Lerbet, Geay, Gérard).</li> <li>• Croisement des savoirs (ATD -Quart M.)</li> <li>• Bilan de compétence.</li> <li>• Validation des Acquis expérientiels.</li> <li>• Entraînement mental.</li> </ul>
<b>Niveau pragmatique d'autoefficacité.</b>	Exploration et conscientisation des gestes opportuns ; des compétences.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientisation des savoirs d'action.</li> <li>• Formation et développement des compétences.</li> <li>• Développement des</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Récits de pratique, récits de vie professionnelle (Bliez, Mevel, 2003).</li> <li>• Observation réflexive (Moneyron, )</li> <li>• Atelier de praticiens réflexifs (Schön)</li> <li>• Analyse de pratiques professionnelles</li> </ul>

		capacités relationnelles. • Transfert et transformation des modes opératoires.	(GAP d'A. De Perretti... P. Robo). • Groupe d'Analyse Pragmatique (GAP + théâtre forum de Denoyel) • Codéveloppement professionnel (Payette et Champagne). • Entretien d'explicitation (Vermersch) • Clinique de l'activité, autoconfrontation croisée (Y. Clot).
--	--	---	---

De ces multiples méthodes, nous allons en présenter une : le récit de formation en milieu enseignant. Un premier ouvrage synthèse vient de sortir et c'est l'approche que j'ai le plus pratiquée avec les formateurs d'adultes. Cette présentation nous acheminera pour faire un point d'étape sur l'état du tournant réflexif en milieu enseignant avec Philippe Perrenoud.

#### **IV - RÉCIT DE VIE PROFESSIONNELLE**

J'ai découvert l'approche des histoires de vie voilà trente ans à partir d'un rapport d'un chercheur, Daniel Bertaux (1976) intitulé « *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie* ».

Dans ce titre trois termes apparaissent pour dénommer cette approche qui cherche à construire du sens à partir de faits temporels personnellement vécus : histoire de vie, récit de pratique, approche biographique. C'est dire que l'approche était en pleine émergence et l'est encore avec des formes différentes qui se spécifient progressivement. Pour le point de cette communication, je retiens le terme de récit de vie professionnelle utilisé par Nicole Bliez-Sullerot et Yannick Mevel (2004) qui ont synthétisé dans un livre leur 15 ans de travail avec cette approche avec les enseignants.

- Le récit comme entracte configurant dans des actions préfigurées à refigurer.

Tout d'abord, je commenterai le terme de récit. Quelles que soient les approches, les réflexions sur les pratiques, se font principalement avec du récit : de l'expression narrative orale ou écrite, seule en interlocution duelle ou en groupe. Cette expression narrative est le moyen majeur de réflexion de la pratique. Le moyen que manie l'acteur pour formuler sa pratique, la transformer en objet de réflexion en se différenciant d'elle comme sujet. Dure différenciation qui ouvre et nourrit un espace temps d'expression et de narration avec un sujet aux prises avec un objet à transformer en mot par un double mouvement de déplier narratif et de replier réflexif.

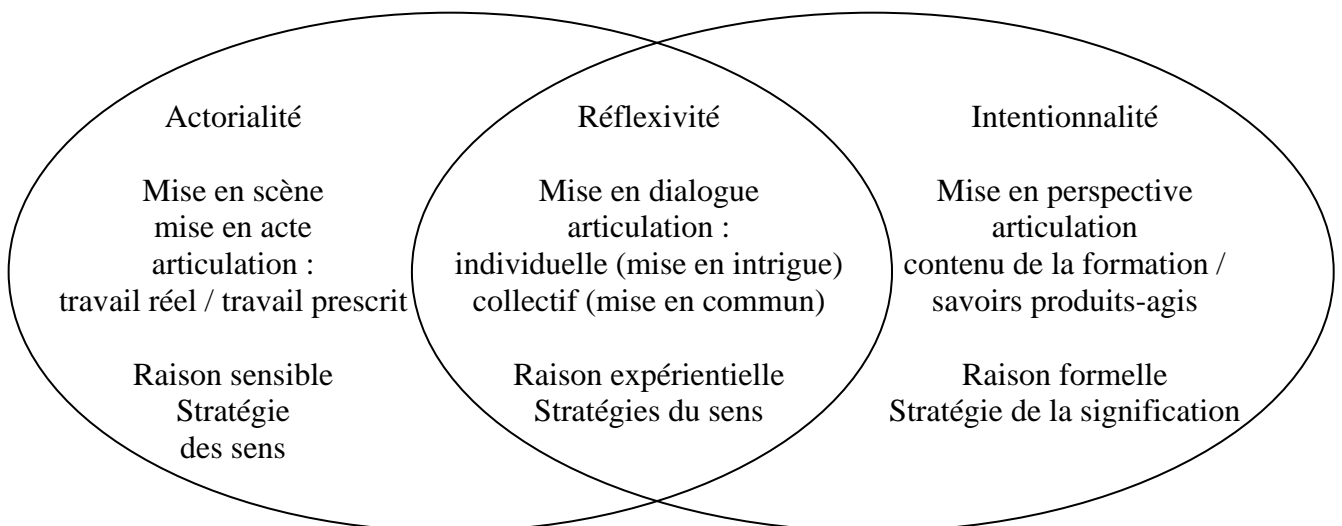
L'acteur, le praticien devient un sujet qui parle et en plus qui parle de lui-même, d'une partie plus ou moins grande et vitale. C'est la naissance d'un sujet interloquant, au double sens d'accès à la locution et à l'interlocution ; mais aussi au sens d'étonnement et de surprise. C'est le surgissement de tout un monde personnel en genèse, en formation. Comme le disait Bourdieu, la malédiction des sciences sociales, c'est d'avoir à faire avec des objets qui parlent. En plus ici, ils parlent d'eux-mêmes. C'est une double malédiction qui perturbe beaucoup les sciences sociales (Pineau, 2005).

Avec la prise de parole - orale ou écrite - le praticien devient donc un sujet qui parle. Mais il parle de quoi ? de pratique comme veut le signifier récit de pratique - ou de vie professionnelle avec les récits de vie professionnelle. À première vue dans le premier cas,

l'objet est plus situé, plus précis, plus ponctuel ; dans le second, moins précis, plus large, s'ouvrant aux multiples dimensions sociales, affectives et surtout temporelle de la vie professionnelle.

Les actions peuvent se regrouper en pratiques ou en schémas d'action, et les pratiques elles-mêmes en habitus, ces dispositions acquises au cours des différentes positions de l'individu dans son trajet de vie anthropo-formateur. Faire prendre conscience de ces dispositions acquises au cours des ans et incorporées souvent de façon inconsciente est l'objectif du récit de vie professionnelle en formation. Prise de conscience qui est vu comme un premier pas d'une triple mise : mise en scène, mise en dialogue et mise en perspective (Denoyel, 2005, p. 84). Ou encore pour reprendre l'arc de la construction historique de soi de Ricoeur en 3 phases : le récit est vu comme entracte configurant une action préfigurée à refigurer.

**Figure 1**  
**La triple mise de l'alternance dialogique**  
 (Denoyel, 2005, p. 84)



- Le récit de vie professionnelle en milieu enseignant

Dans l'ouvrage sur lequel nous nous appuyerons pour présenter cette méthode de réflexions sur les pratiques, Nicole Bliez-Sullerot et Yannick Mevel racontent leur rencontre fortuite avec le récit de vie professionnel lors d'un stage de formation avec des enseignants sur « *aider à apprendre* ». Après une journée de tâtonnement révélant la complexité de la question, ils décident le lendemain de demander aux participants d'identifier - dans leur vie - des moments importants d'apprentissage. Devant l'intérêt déclenché par cette identification et par les réflexions que provoquent les récits et leur interprétation, surgit leur hypothèse qui sous-tend leur travail depuis 15 ans. « *Il existe un rapport entre la manière dont on a été enseigné et la façon dont on enseigne et/ou dont on forme. Il est intéressant d'identifier et de travailler la nature de ces liens* » (Bliez-Sullerot N., Mevel Y., 2004, p.20).

Ces liens s'inscrivent non seulement dans la temporalité professionnelle de l'individu, sa carrière plus ou moins longue - mais aussi dans ses jeunes années où il a été étudiant, élève d'enseignants. Ce sont des liens intergénérationnels qui façonnent la vie professionnelle.

Sans remonter forcément aussi loin, le récit de vie professionnelle vise à prendre en compte le temps, la durée dans la construction des choix et des gestes professionnels. C'est sa spécificité par rapport à d'autres méthodes de réflexions sur les pratiques : la prise en compte du continent temporel plus ou moins épais, plus ou moins chargé, plus ou moins mouvant, d'où émergent le présent des pratiques. Le passé n'est pas forcément dépassé. Il s'inscrit corporellement en nous. Notre corps est une mémoire organique qui enregistre tout.

Après six récits longuement analysés, les auteurs commentent systématiquement leur définition du Récit de Vie Professionnelle (RVP) : « *le récit de vie professionnelle est une modalité de formation à la pratique réflexive. Le RVP invite les enseignants à produire et à partager le récit de leur histoire professionnelle en formation. C'est une modalité de formation qui repose sur la prise en compte de la longue durée dans la construction des choix et des gestes professionnels* » (p. 121).

Ensuite ils présentent leur protocole de formation. Il consiste essentiellement en l'établissement d'un contrat pour une démarche en trois phases :

- première phase d'expression individuelle de retour sur soi : identification de moments importants dans différentes périodes, ligne de vie professionnelle...
- une seconde phase de socialisation élucidatrice en petit groupe
- une troisième de formalisation en grand groupe.

Enfin ils commentent trois effets du RVP :

- 1) opérer des ajustements identitaires
- 2) mettre les modèles à distance pour se mettre en projet
- 3) construire une identité professionnelle collective.

En annexe ils présentent cinq de leurs « outils » ou dispositifs :

- le grand récit de vie professionnelle
- la ligne de vie professionnelle
- archéologie de pratiques
- récit de vie professionnelle périodisé
- fragment de récit de vie professionnelle

Le récit de vie professionnelle, par la prise en compte de la durée et de la formation expérientielle longue qu'elle façonne, travaille plus frontalement l'habitus professionnel, le style d'intervention forgé au cours des ans, tant au niveau de la manière d'agir que de donner du sens au niveau cognitif et symbolique. Travail de fond et de longue haleine qui ne s'improvise pas mais exige un accompagnement spécifique (Pineau, 2002, p.8).

## **V - LA PRATIQUE RÉFLEXIVE : CLEF DE LA PROFESSIONNALISATION DU METIER (Perrenoud P., 2001)**

L'intitulé de cette dernière partie qui veut faire un point de l'état du tournant réflexif en milieu enseignant, reprend le titre de l'introduction du livre de Philippe Perrenoud (2001) « *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* ».

Tout d'abord il conforte le paradigme du praticien réflexif comme paradigme ouvert et intégrateur (p. 14 - 18). Intégrateur des multiples méthodologies que développe le tournant réflexif pour permettre à l'acteur socio-professionnel de s'approprier le pouvoir de réfléchir les multiples niveaux de son action pour lui donner du sens. La conduite professionnelle est devenue si complexe et si évolutive qu'elle impose un auto-pilotage permanent. Pour la formation de cet auto-pilotage, le tournant réflexif doit rester ouvert, tant au niveau des objets de réflexion que des manières de réfléchir. L'intérêt des analyses de pratiques est d'initier une réflexion qui naturellement ensuite rencontre les contextes sociaux, temporels et même écologiques surdéterminant ces pratiques. Travailler sur les habitus professionnels est une condition de lucidité et de maîtrise plus ample des devenirs.

Ce travail de réflexion, tant sur les pratiques que sur l'habitus, ne peut se priver de références scientifiques. Entre autres, le recours au courant anthropologique, phénoménologique et herméneutique peut aider puissamment à décoder ces concrétions hypercomplexes de sens que représente toute pratique (Malet, R. 1998). Christian Alain (2003) a déjà catégorisé les analyses de pratique en quatre courants, selon leur référence théorique dominante plus ou moins explicite : psychologie cognitive classique et théorie de la cognition située, approche clinique, approche pragmatique, approche anthropologique.

L'illusion de réflexion pratique autosuffisante est trop courante pour ne pas insister sur cette ouverture contrôlée aux apports entre autres des sciences humaines. Ces dernières ont encore très peu pénétré les pratiques enseignants et les pratiques de formation. Sans tomber dans les illusions scientistes, disciplinaires, objectiviste et méthodologique (p. 85 - 98) la piste d'alternances théorie/pratique est présentée comme une condition majeure de construction d'alternative éducative au clivage actuel encore très pérnissant (p. 21).

Cette construction d'alternance intégrative théorie/pratique pour aérer et ancrer la réflexion permanente avant, pendant et après l'action est à développer autant en formation initiale que continue sous des formes spécifiques. Pour la formation initiale, il donne quatre conditions :

- 1) « *Transposition didactique des référentiels de compétence essentiellement orientés vers les pratiques effectives d'enseignement et leur dimension réflexive.*
- 2) *Une place importante donnée aux savoirs de la pratique et sur la pratique pour équilibrer le poids des savoirs à enseigner ou des savoirs savants décontextualisés.*
- 3) *Une formation à la fois universitaire et professionnelle, libérée tant de l'académisme classique de l'Alma Mater que de l'obsession prescriptive des Ecoles Normales.*
- 4) *Une formation en alternance, dès ses débuts, avec une forte articulation théorie/pratique. La réflexion sur les problèmes professionnels ne peut s'entraîner que si l'on réfère constamment aux pratiques. Si elles constituent un avenir lointain et abstrait, comment pourrait-on en faire la matière première du travail de formation ? » (p. 21).*

Pour la formation continue de praticiens ancrés, sinon submergés dans des pratiques, le chemin est presque inverse. L'analyse ne peut s'initier et se développer que si un temps important de décollage et de distanciation est prévu par entre autres :

- 1) une expression de ces pratiques
- 2) mais aussi la construction progressive d'un cadre d'analyses réflexives : quoi, pour quoi, comment réfléchir ?

Il s'agit en fait de faire émerger des compétences personnelles de recherches-actions- formations. A titre d'exemple, je me permets de mentionner un tel dispositif de déverrouillage et d'instrumentation de la réflexion pour la formation continue de praticiens du social : éducateurs, formateurs, travailleurs sociaux, animateurs, agents de développement. Il s'agit du Diplôme Universitaire des Hautes Etudes de la Pratique Sociale qui vise à développer une pratique réflexive par une production de savoirs alternant deux temps (expérientiel et formel) et trois mouvements (subjectivation, socialisation et écologisation) (Guillaumin C., 2002, Héber-Suffrin C., 2005).

*« Former un praticien réflexif, c'est avant tout former un professionnel capable de maîtriser sa propre évolution en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis et de l'expérience » (p. 24).*

Pour cette formation orientée vers la professionnalisation par la pratique réflexive, Perrenoud propose de travailler 9 propositions de base :

- 1) Une transposition didactique fondée sur l'analyse des pratiques et de leurs transformations.
- 2) Un référentiel de compétences clés.
- 3) Un plan de formation organisé autour des compétences.
- 4) Un apprentissage par problèmes.
- 5) Une véritable articulation entre théorie et pratique.
- 6) Une organisation modulaire et différenciée.
- 7) Une évaluation formative des compétences.
- 8) Des temps et des dispositifs d'intégration des acquis.
- 9) Un partenariat négocié avec les professionnels. » (p. 25)

## **CONCLUSION**

L'activité apparemment si naturelle de réfléchir les pratiques entraîne en fait dans un tournant réflexif de grande ampleur par la complexité liée des problèmes soulevés : qui réfléchit ? sur quoi ? pour quoi ? comment ? La réflexion apparaît comme une boucle bio-cognitive centrale de la formation humaine et sociale. La maîtrise de cette boucle constitue un enjeu majeur de cette formation, de son autonomisation ou de son assujettissement aliénant.

Dans les sociétés postmodernes naissantes, la conquête de l'exercice de ce pouvoir réflexif fait proliférer une série de méthodes à différents niveaux de pratique : niveau pragmatique des gestes efficaces, niveau plus abstrait de compréhension cognitive et enfin niveau symbolique de construction de sens existentiel. Ces niveaux sont enchevêtrés mais les distinguer peut aider à mieux les articuler et les conjuguer par des stratégies d'alternance-action-recherche-formation.

Cette conquête de l'exercice du pouvoir réflexif à ces différents niveaux prend des formes spécifiques dans le monde enseignant. Pour ce monde, un point a été fait pour une approche particulière : le récit de vie professionnelle et avec un ouvrage spécialisé qui développe la pratique réflexive comme clef d'une professionnalisation souple et ferme pour les métiers de l'humain.

« *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif* » avons-nous intitulé cette communication. Ces réflexions sur les pratiques sont au cœur parce qu'elles initient ce tournant et peuvent l'alimenter de sang neuf par leur pulsation alternante : diastole, mouvement de dilatation du cœur et des artères dans tout l'organisme ; systole, mouvement de contraction. La réflexion opère cette contraction et cette dilatation des pratiques, boucle étrange unissant des niveaux séparés par des prises et des mises en sens transversales. Nos rythmes vitaux sont à déverrouiller pour vivre nos pratiques à la grandeur du monde.

## RÉFÉRENCES

**ALAIN, Christian**, 2003, *Problématique de recherche-formation et dynamique identitaire : le cas des Antilles et de la Guyane*, Colloque AFIRSE.

**BACHELARD Gaston**, 1942 / 1991, *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*, Paris, José Corti.

**BANDURA**, 1997/ 2002, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, de Boeck.

**BLIEZ-SULLEROT Nicole, MEVEL Yannick**, 2004, *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

**GALVANI Pascal**, 2005, « *L'autoformation, une perspective transpersonnelle, transdisciplinaire et transculturelle* », dans Paul P. et Pineau G., 2005, p. 143 - 163.

**GÉRARD Christian, GILLIER, Jean-Philippe**, 2002, *Se former par la recherche en alternance*, Paris, L'Harmattan.

**GIANNINI Humberto**, 1992, *La « réflexion quotidienne ». Vers une archéologie de l'expérience*, Aix-en-Provence, Alinéa (éd. originale, 1987, *La « Réflexion » cotidiana : tracia una arqueologia de la experiencia*, Santiago, Editorial Universitaria.)

**GUILLAUMIN Catherine (coord.)**, 2002, *Actualités des nouvelles ingénieries de la formation et du social*, Paris, L'Harmattan.

**HOFSTADTER Douglas**, 1985, *Gödel, Escher, Bach. Les liens d'une guirlande éternelle*, Paris, Inter Editions (1979, *Gödel, Escher, Bach : an Eternel Golden Braid*, New York, Basic Books).

**HEBER-SUFFRIN Claire (coord.)**, 2005, *Quand l'Université et la formation réciproque se croisent. Histoires singulières et histoire collective de formation*, Paris, L'Harmattan.

**DENOYEL Noël**, 2005, « *L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique* », dans Education Permanente, n° 163, *L'alternance, une alternative éducative*, p. 81 - 89.

**MALET, Régis**, 1998, *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan.

**MONEYRON Anne**, 2003, *Transhumance et éco-savoir. Reconnaissance des alternances écoformatives*, Paris, L'Harmattan.

**PAUL Patrick, PINEAU Gaston (coord.)**, 2005, *Transdisciplinarité et formation*, Paris, L'Harmattan.

**PERRENOUD Philippe**, 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

**PIAGET, Jean et al.**, 1977, *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, t.1 *L'abstraction des relations logique-arithmétique*, t 2 *L'abstraction de l'ordre des relations spatiales* Paris, PUF.

**PINEAU Gaston, LE GRAND Jean-Louis**, 2002, *Les histoires de vie*, Paris, PUF.

**PINEAU Gaston**, 2005, « *Un sujet anthropologique interloquant* », dans Robin Jean-Yves et alii (coord.), *Le récit bibliographique, Tome 2, De la recherche à la formation. Expériences et questionnements*, Paris, L'Harmattan, p. 267 - 279.

**SCHÖN Donald A.**, 1994, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques (1983, *The reflexive practitioner. How professionals think in action*, New York, Basic Book).

**SCHÖN Donald A.**, 1992, *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Editions Logiques 532 p. (Edition originale en anglais, 1991, *The reflexive turn. Case studies in an on educational practice*, New York, Teachers College Press).

**VARELA Francisco**, 1989, *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil (1980, *Principles of biological autonomy*, New York, Elsevier North Holland).