

Chapitre 1

Définir la pratique réflexive

Le projet de Schön, lorsqu'il définit en 1983 le praticien réflexif, est, selon Eraut, épistémologique et politique (Eraut, 1995) : il s'agit en effet pour cet auteur de créer une épistémologie alternative en rupture avec la logique prescriptive (expertise scientifique) et la logique applicatrice (expertise technique) des formations professionnelles. Son travail ouvre une piste de réflexion à la fois pour la recherche et pour les secteurs de la formation. Cette relative ouverture de la définition du praticien réflexif aura pour conséquence une grande diversité d'interprétations de ses travaux et aussi une importante hétérogénéité des poursuites de cette conception. Dans le domaine de l'éducation, l'apparition du concept de praticien réflexif participera à un grand « virage réflexif » (Tardif, Borges et Malo, 2012 ; Correa et Molina, 2013) qui semble de nos jours constituer le paradigme dominant et implicite des discours sur la formation. Cette omniprésence de l'invocation du concept n'en a pas pour autant facilité la clarification conceptuelle. Ainsi, définir la pratique réflexive relève d'abord de l'étude de son origine puis d'un état des lieux des définitions existantes tant la diversité est importante et se traduit aussi bien en termes d'objets que de finalités ou de processus.

1. PRÉALABLE : ORIGINE ET LOGIQUE D'APPARITION DU CONCEPT

Le concept de praticien réflexif apparaît en réponse à une inflexion constructiviste des formations se traduisant par un besoin que Meirieu

formule ainsi : « *Centrer la formation sur l'apprentissage ne signifie nullement ajouter aux enseignements traditionnels [...] une information en matière de psychologie cognitive ou de psychopédagogie [...], mais impose, plus profondément, d'introduire dans l'ensemble des cours dispensés à de futurs enseignants une réflexion métacognitive* » (Meirieu, 1990b, p. 103). Et Perrenoud de préciser que « *c'est en travaillant sur d'autres dimensions de la formation, disciplinaires, didactiques, transversales ou technologiques, que les formateurs peuvent contribuer à développer une posture et des compétences réflexives* » (Perrenoud, 2001, p. 63).

Avec cette perspective prometteuse de relecture des logiques de formation et l'apparition du concept de pratique réflexive (dans les discours sur la professionnalisation, monographies, articles, colloques, plans de formation), est né un espoir d'amélioration de l'efficacité des formations dans les institutions et chez les formateurs. Comme d'autres paradigmes qui l'ont précédé (la pédagogie par objectifs par exemple), le terme recouvre une multitude d'options théoriques et de sens (Korthagen, 2001). Si la nouveauté du paradigme a pu séduire la profession des formateurs, qui étaient en partie à la recherche d'adhésion des formés et de dépassement des modèles applicationnistes (Ferry, 1987), l'affirmation de l'objectif de développement d'un praticien réflexif n'a pas suffi à ce que ce résultat soit atteint. Depuis la fin des années 1990, l'introduction significative de l'analyse de pratiques dans les plans de formation s'est souvent traduite par l'improvisation de dispositifs ou la désignation de formateurs encadrants non formés à ces pratiques (Bengtsson, 1995; André et Zinguignan, 2017; Zinguignan et André, 2017). Les résultats furent alors hétérogènes. Lorsque les modules de formation s'inscrivaient dans la continuité d'un travail de recherche ou lorsque la clarification des enjeux et modalités avait été réalisée en amont des mises en œuvre, les effets produits traduisaient l'amélioration de la professionnalisation. Au contraire, l'improvisation a participé à une évaluation négative des formations en institution. Face à ce constat, de nombreux chercheurs et formateurs se sont engagés dans un travail de définition de la pratique réflexive et de ses spécificités dans la formation des enseignants (Vacher, 2018a, 2018d). D'autres domaines, comme celui de la formation des cadres de santé, ont réalisé cette inflexion et ont probablement bénéficié de ces avancées.

Nous proposons dans le point suivant plusieurs entrées dans la définition de la pratique réflexive.

De façon générale, la pratique réflexive est un processus cognitif constitué d'une analyse, d'un regard sur un objet. Plusieurs auteurs affinent l'étude de cette définition générique.

Pour Jonnaert, l'activité réflexive l'est « *au sens mathématique du terme, puisqu'elle forme une boucle autour des connaissances du*

sujet » (Jonnaert, 2002, p. 71). L'activité réflexive¹ s'effectue en ce sens, sur soi et pour soi, et l'auteur précise qu'elle est aussi dialectique puisque cette boucle s'effectue entre les connaissances déjà acquises et celles à construire (logique piagétienne du couple assimilation/accommodation).

Quelques éléments de définition nous permettent de délimiter le périmètre de la pratique réflexive. Lafortune et Deaudelin précisent ainsi que le praticien réflexif désigne « *la personne qui se montre capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace* » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43). Cette définition met en exergue l'usage de la réflexion au profit d'une transformation des pratiques. Cette caractéristique est reprise par Holborn lorsqu'elle affirme que le praticien réflexif soumet ses pratiques à « *un examen critique dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de guider ses actions futures* » (Holborn, 1992, p. 86). Dans le cas de la formation professionnelle initiale d'adultes et en alternance, la logique interactive de l'option constructiviste replace le rapport sujet-environnement comme matière de la pratique réflexive. En effet, dans l'option constructiviste, le sujet développe un rapport actif au monde qui conditionne sa propre transformation et la transformation de l'environnement. Ce rapport actif se justifie par l'indissociabilité du couple faire-comprendre. L'action est en soi un rapport actif à l'environnement alors que le « comprendre » est un rapport actif à soi en action. Dans cette interaction, la réflexion joue un rôle central, car elle est la médiatrice entre ces deux pôles indissociables et s'inscrit dans la cohérence du principe d'« interdépendance irréductible entre l'expérience et la raison » énoncé par Piaget (Piaget, 1963, p. 21). Ainsi, dans l'option constructiviste, l'acteur est à la fois, le déclencheur, le médiateur et l'objet de son apprentissage. Schön utilise une métaphore pour définir la pratique réflexive et propose de dire qu'elle est une écoute de la réponse de la situation (« *The situation talks back to you* », Schön, 1983, p. 131) ou une conversation réflexive avec la situation (« *a reflective conversation with the situation* », Schön, 1983, p. 102). Dans ce cas, la pratique réflexive serait une sorte de dialogue avec le vécu dont il s'agirait de structurer le fonctionnement au travers de principes et règles opérationnelles.

Nous ajouterons temporairement que la pratique réflexive participe à la construction d'une épistémologie personnelle, et ce au travers du processus métacognitif. Schön affirme ainsi que « *quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur [...] il édifie une nouvelle théorie du*

1. Nous différencions l'activité réflexive (processus cognitif) de la pratique réflexive (démarche intentionnelle à visée praxique englobant l'activité réflexive)

cas particulier» (Schön, 1994, p. 97). Cette pratique réflexive se fonde alors sur une capacité à enclencher spontanément une métaréflexion simultanée ou «micro-juxtaposée» à l'analyse.

Calderhead propose cinq critères pour analyser la pratique réflexive dans les dispositifs de formation initiale (Calderhead, 1992) :

- la justification du processus ou les raisons invoquées pour justifier la réflexion dans les formations ;
- le produit du processus de réflexion ou sur quoi débouche le processus ;
- la nature du processus activé ou comment est définie la réflexion ;
- l'objet du processus de réflexion ou sur quoi porte la réflexion ;
- les conditions requises pour le processus de réflexion ou les caractéristiques personnelles ou situationnelles nécessaires à la réflexion.

Chacun de ces différents éléments fera l'objet d'un approfondissement dans les points suivants.

2. OBJECTIFS ET FONCTIONS DU DÉVELOPPEMENT DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Le premier des critères de Calderhead est la justification du processus ou les raisons invoquées pour justifier la réflexion dans les formations (Calderhead, 1992). L'ensemble des auteurs proposant d'entrer dans une logique accrue de professionnalisation du métier (et des acteurs en formation) s'accordait sur la place centrale de la réflexion dans ce processus. Cette justification globale s'incarne à travers la déclinaison des objectifs qui sont attribués à la pratique réflexive et qui concourent à la professionnalisation.

Dans le cas des formations d'adultes en alternance, la professionnalisation se traduit par une augmentation de la prise en compte de la complexité du métier et une autonomisation du sujet en formation dans cette prise en compte. Ces deux mécanismes se font au profit d'une amélioration de sa capacité à agir et transformer ses pratiques professionnelles. Face à des systèmes traditionnels qui ont montré leur limite dans la prise en compte de la complexité et l'implication du sujet dans son apprentissage, le recours à la pratique réflexive, en tant que médiation, apparaît comme susceptible de participer à l'amélioration de la professionnalisation et au développement professionnel (Wittorski, 2007 ; Goyette et Martineau, 2018). Cette médiation se réalise entre l'expérience non verbalisée, parfois non conscientisée, les apports théoriques et les dynamiques sociales de la formation. Geay et Salaberry affirment que «*cette explicitation par*

verbalisation de l'expérience est un outil d'apprentissage essentiel parce qu'il réduit l'écart théorie-pratique et fait émerger le sens» (Geay et Sallaberry, 1999, p. 11).

La pratique réflexive se justifierait donc en premier lieu par sa capacité à créer ou renforcer l'articulation entre théorie et pratique au service d'une acceptation et compréhension de la complexité à laquelle le sujet se confronte. Ces acceptations et compréhensions incarneraient un dépassement du niveau de l'action et contribueraient à l'objectif général de la pratique réflexive sans toutefois perdre de vue que ce travail réflexif vise in fine les transformations de l'action.

Pour Jonnaert (2002) comme pour Kelchtermans (2001), le développement professionnel implique ce dépassement. Pour Kelchtermans, le processus de formation vise en effet non seulement «une action plus efficace», mais aussi «une meilleure validité du cadre interprétatif professionnel» (2001, p. 55). La pratique réflexive aurait ainsi pour objectif le travail de transformation du «cadre interprétatif personnel» et le dépassement de ce dernier dans une perspective critique (Tardif, 2012). Il s'agira, selon Kelchtermans dans le champ de l'éducation par exemple, de faire en sorte que la réflexion soit l'occasion du questionnement et de la sollicitation des différentes composantes de ce cadre, à savoir le moi professionnel (image de soi, estime de soi, la motivation professionnelle, la perception de la tâche et les perspectives d'avenir) et la théorie subjective [dans cet exemple] de l'éducation (croyances, théories implicites) qui opère principalement de façon inconsciente à travers ce que Schön qualifie de «savoir-faire tacite» (Schön, 1994, p. 81). On pourrait qualifier ce processus de travail d'**épistémologie professionnelle personnelle**, participant au développement du professionnel et ainsi à la construction de son identité.

On retrouve chez Zeichner la définition de fonctions en cohérence avec la logique de dépassement du cadre interprétatif personnel proposé par Kelchtermans (2001) (Zeichner, 1993). Pour cet auteur, la réflexion possède en effet trois fonctions :

- fonction instrumentale² : le savoir de la réflexion sert à diriger la pratique ;
- fonction de délibération : le savoir permet d'éclairer la relation entre le prévu et le réalisé ;
- fonction critique : la réflexion porte sur les composantes morales et éthiques et serait la base de transformation à moyen ou long terme des pratiques (praxis).

2. Dans un article précédent, nous avons distingué la réflexivité de l'autorégulation (Boucenna et Vacher 2016)

Ces trois fonctions traduisent bien la pertinence de l'intégration de la pratique réflexive dans le processus de professionnalisation. En effet, les deux premières fonctions articulent réflexion et transformation des pratiques à travers l'intégration de la complexité, cause du décalage entre prévu et réalisé. Cette classification de Zeichner (1993) ne se limite pas à cette dimension pratique, elle complète ces éléments par la dimension critique qui replace la pratique réflexive comme outil de développement du positionnement moral et éthique. Ces trois fonctions qui se complètent et peuvent se combiner incarnent en partie³ ce que Calderhead nomme les justifications de la présence de la pratique réflexive dans les formations initiales (Calderhead, 1992).

Altet propose une approche qui recoupe en partie ces fonctions : «*la démarche d'analyse à l'aide de savoirs-outils développe une pratique réfléchie*» (Altet, 2004, p. 174). Pour l'auteure, la pratique réflexive repose ainsi sur un ensemble de savoirs-outils qui remplissent plusieurs fonctions (Altet, 1996, 2001, 2004). Cet ensemble se retrouve dans une «*métacompétence*» (Altet, 2001, p. 39), un «*savoir-analyser*» qui repose sur :

- «*une dimension instrumentale*» : aide à formaliser, rationaliser l'expérience ;
- «*une dimension heuristique*» : ouvre des pistes de réflexion de mise en relation des éléments analysés ;
- «*une dimension de problématisation*» : aide à résoudre et poser des problèmes ;
- «*une dimension de changement*» : permet la création de nouvelles représentations des pratiques.

Si la dimension éthique est moins apparente et peut se lire en filigrane des trois dernières dimensions, nous relevons une plus grande précision des fonctions d'une pratique réflexive au service de la transformation de l'intervention professionnelle par le détour du savoir-analyser. Ces dimensions se complètent et s'articulent de façon hiérarchique ou temporelle selon le stade de la pratique réflexive. Dans son ouvrage de 1994, Altet précise que cette «*métacompétence*» du savoir-analyser se fonde sur une relation fonctionnelle entre un savoir-observer et un savoir réfléchir (Altet, 1994).

Pour compléter notre analyse, nous étudierons les dix raisons d'intégrer la pratique réflexive à la formation des enseignants⁴ que Perrenoud

3. Nous évacuons volontairement les justifications de type stratégique-légitimation, effet de mode, formalisme conceptuel... qui nous éloigneraient des fondements pédagogiques de la présence de la pratique réflexive dans les formations.

4. Ce champ étant celui dans lequel le concept de pratique réflexive est apparu le plus précocement, il nous sert de référence pour étudier son développement.

formule (Perrenoud, 2001). Nous proposons un tableau de synthèse qui met en perspective les propositions de Perrenoud, Zeichner (1993), Altet (2001) et quatre macro-catégories que nous identifions.

Tableau 1.1. Objectifs et fonctions du développement de la pratique réflexive (selon Zeichner, Altet et Perrenoud)

	Zeichner, 1993	Altet, 1996, 2001, 2004	Perrenoud, 2001
Orienter et diriger la pratique	Instrumentale	Problématisation	
		Instrumentale	
Affronter la complexité	Délégation	Instrumentale	Permettre de faire face à la complexité croissante des tâches
		Heuristique	
		Problématisation	Encourager et affronter l'irréductible altérité de l'apprenant
Se transformer et transformer le monde	Critique	Changement	Accroître les capacités d'innovation
			Accumuler des savoirs d'expérience
			Ouvrir à la coopération avec les collègues
			Préparer à assumer une responsabilité politique et éthique
Aider le sujet à être et accepter la complexité			Aider à vivre un métier impossible
			Accréditer une évolution vers la professionnalisation
			Donner les moyens de travailler sur SOI
			Compenser la légèreté de la formation professionnelle

De la lecture du contenu du tableau 1.1, nous retiendrons que les objectifs et fonctions de la pratique réflexive s'inscrivent bien dans la logique de formation et de développement du professionnel que nous définissons comme capable d'affronter, d'accepter la complexité du métier d'enseignant (dans toutes ses dimensions) et d'agir en assumant ses responsabilités. Cette pratique se décline par l'intermédiaire d'un savoir analyser qui vise à rationaliser l'expérience, accumuler des savoirs de l'expérience, ouvrir des pistes d'action et de transformation, mais aussi aider le sujet à accepter la complexité pour s'engager dans une dynamique de développement. Saint-Arnaud souligne ainsi que la réflexion « permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession » (Saint-Arnaud,

1992, p. 51). Perrenoud synthétise ces différents registres lorsqu'il affirme que les raisons « *de former les enseignants à réfléchir sur leur pratique pourraient se résumer en une idée force : c'est un atout pour construire du sens* » (Perrenoud, 2001, p. 59). Mais, notons que dans les propositions de Perrenoud, la pratique réflexive ne se limite pas à soi puisqu'elle est entrevue comme un moyen d'amélioration de la composante collective du métier (coopération, coresponsabilité). L'étude menée par Beauchamp sur la réflexion en enseignement, et portant sur vingt années de production en langue anglaise (1985-2005), permet d'éclairer cette dimension qu'évoque Perrenoud. L'auteure distingue en effet deux orientations des fonctions de la pratique réflexive. La première est tournée vers soi, elle la qualifie d'interne. Cette orientation s'incarne dans les catégories suivantes de fonction : « penser différemment ou plus clairement », « justifier sa position », « réfléchir à des actions ou décisions », « changer la façon de penser ou de savoir » (Beauchamp, 2012, p. 29). La seconde orientation est qualifiée d'externe, elle traduit une orientation vers l'environnement et les autres. Elle s'incarne dans les trois catégories suivantes : « agir ou améliorer l'action », améliorer l'apprentissage des élèves », « faire évoluer le moi ou la société » (Beauchamp, 2012, p. 30). Dans la littérature étudiée, ces occurrences apparaissaient séparément ou en combinaison, les deux fonctions pouvant être poursuivies de façon simultanée. Ces dimensions de la pratique réflexive mentionnées par Perrenoud et présentes dans les données de Beauchamp peuvent être complétées par les travaux de Bourdieu (2011). Ce dernier affirme en effet que la réflexivité est aussi au service du collectif qui trouve dans ce processus un soutien à son développement. Ce soutien se traduit notamment par des dynamiques de responsabilité commune mais aussi par la mise en place de rapports de force collectif en résistance à l'individualisme professionnel.

En résumé de ces différents éclairages, nous proposons la synthèse suivante des fonctions de la pratique réflexive. S'inscrivant dans une logique de développement professionnel, elle se développe selon quatre visées :

- Praxique : agir pour transformer le monde dans le cadre de sa mission professionnelle ;
- Scolastique : apprendre par la réflexion (Boucenna et Charlier, 2013) et la critique (Tardif, 2012),
- Constructive : évoluer/se développer/se transformer par l'analyse/ investigation et la remise en cause potentielle de ses fondements identitaires (rapport à..., croyances, mode de socialisation, savoirs, désirs...);
- Psychologique : accepter l'entrée et l'entretien du processus critique en admettant l'incertitude et la déstabilisation que la complexité du vécu créé, se reconnaître comme professionnel et transformer son rapport à soi.

Il faut préciser que la plupart du temps, ces éléments qui prennent le statut de visées ne sont pas indépendants. Ils fonctionnent en système, se conditionnant ou se nourrissant réciproquement. Selon les contextes, l'accent mis sur l'une des visées peut aboutir à ce que les autres deviennent des moyens de son atteinte. Par exemple, la transformation du rapport affectif à la pratique (acceptation de la complexité) pourrait favoriser la transformation des pratiques. Mais l'on voit que l'inverse est aussi susceptible de fonctionner. Cette réciprocité incarne la dimension systémique des objectifs de la pratique réflexive.

Nous compléterons cette clarification des fonctions de la pratique réflexive dans les points suivants en précisant le contenu de cette dernière.

3. CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉFLEXION

Saussez, Ewen et Girard identifient quatre processus composant la pratique réflexive dans la formation des enseignants (Saussez, Ewen et Girard, 2001). Ils classent ainsi les auteurs⁵ et les diverses conceptualisations existantes de la pratique réflexive en fonction de ces processus.

Tableau 1.2. Processus potentiellement présents dans la pratique réflexive

Basé sur (Saussez, Ewen et Girard, 2001)

Nature	Auteurs
Processus d'expérimentation en contexte pratique	Schön, 1983
Processus de résolution de problème	Copeland, Birmingham, La Cruz et Lewin, 1993 Cruikshank, 1987
Processus métacognitif d'autorégulation de l'action	Saussez et Paquay, 1996 Mc Alpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp, 1999
Processus d'apprentissage	Schön, 1987 Korthagen, 1993 Saussez et Allal, 2007

On constate qu'à l'époque de cette revue des processus, les auteurs n'abordent que peu d'importance à la perspective développementale et se concentrent sur des logiques de formation ou de régulation de l'action. Comme mentionné précédemment, nous avons distingué les processus de réflexivité

5. Nous ne précisons en bibliographie que certaines de ses références pour ne pas alourdir l'ouvrage. Les références reprises correspondent à celles sur lesquelles s'appuient d'autres parties de l'étude.

de ceux d'autorégulation (Boucenna et Vacher, 2016). Notre conception de la réflexivité, s'inscrivant dans cette perspective, intègre un cinquième processus, plus développemental, à savoir la connaissance de soi (rapport à la pratique, grille d'analyse du vécu, etc.).

Plusieurs registres distincts peuvent être étudiés pour éclairer ces processus : le temps de la réflexion, la nature des processus cognitifs et la structuration de la démarche.

3.1 La réflexion, oui, mais quand ?

La première entrée significative est à nos yeux celle que propose Schön, le créateur du concept de praticien réflexif (Schön, 1983/1994). Ce dernier différencie la réflexion dans l'action et celle sur l'action. La première se développe au cours de l'action professionnelle alors que la seconde se déroule *a posteriori*, ou de façon simultanée⁶ à l'action lorsque cela est possible.

Elles se fondent selon Saint-Arnaud sur des processus cognitifs différents (Saint-Arnaud, 1999) et l'auteur affirme que « *dans une situation difficile, il y a un écart entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie pratiquée à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir du dialogue réel* » (Saint-Arnaud, 1992, p. 53). Pour lui, le terme de réflexif est inducteur d'un piège épistémologique⁷, car il oriente implicitement cette capacité vers la rationalisation qui ne peut être selon lui à l'œuvre dans l'urgence de la situation. Pour cet auteur, la réflexion sur l'action serait pour le sujet en formation un biais de projection de sa représentation de l'expertise et non de sa capacité réelle à agir, alors que la réflexion dans l'action se fait dans une situation « qui désarçonne l'acteur » et empêche cette mobilisation des cadres d'expertise (Saint-Arnaud, 2001, p. 20). Les conséquences de cette option se traduisent en pratique par des propositions centrées sur l'action (atelier de praxéologie) et non sur l'analyse *a posteriori* (modèle majoritairement développé en France type GEASE, instruction au sosie, ARPPEGE, groupe de codéveloppement professionnel, entretien d'explicitation...).

Contrairement à Saint-Arnaud (1999), Saussez, Ewen et Girard font l'hypothèse que le processus cognitif réflexif est probablement le même que

6. « *Les praticiens peuvent aussi réfléchir à ce qu'ils font pendant qu'ils sont en pleine action. Alors ils réfléchissent sur l'action* » (Schön, 1994, p. 90).

7. Y. Saint-Arnaud propose le terme de praticien-chercheur plutôt que celui de praticien réflexif (Saint-Arnaud 2001, 2003). Cette réflexion est développée dans l'ouvrage de M. Bru et J. Donnay de 2002. Mais, pour Albarello, il n'y a pas recoupement entre les deux notions, car le praticien réflexif se centre sur la transformation de son action alors que le praticien-chercheur « *s'engage dans l'étude scientifique d'un phénomène* » qui a été vécu (Albarello, 2004, p. 22).

l'on se situe dans la réflexion sur l'action ou dans l'action. Ils justifient leur position par le fait que la réflexion dans l'action est nécessairement sur l'action. Le deuxième argument est extrait des travaux de Schön qui présente des exemples de métiers dans lequel la pression temporelle est faible et permet que la réflexion sur l'action soit aussi celle dans l'action. Pour Saint-Arnaud au contraire, la réflexion sur l'action ne porte en effet que sur les facteurs généraux du métier et les processus cognitifs se limitent alors à cette dimension générale (Facteurs Généraux G), qui ne sont pas utilisables dans les cas particuliers (Facteurs Particuliers P) (Saint-Arnaud, 1999).

La réflexion dans l'action porte sur une situation particulière et elle est limitée dans le temps, elle est située. Si l'on peut penser, comme Saint-Arnaud (1999) l'affirme, qu'elle constitue un entraînement pour son propre développement, il n'en demeure pas moins que son objectif se situe dans l'évolution de l'action située.

La réflexion sur l'action a aussi pour visée cette dimension d'entraînement et la dépasse, puisqu'elle vise aussi le développement de capacités plus transversales et mobilisables dans une variété large de situations et de projets. En ce sens, la réflexion dans l'action serait constituée de l'analyse (parfois non inconsciente) des facteurs P alors que la réflexion sur l'action serait essentiellement composée de l'étude des facteurs G (invariants).

Si en complément nous considérons la réflexion comme une action, la réflexion sur l'action devient aussi réflexion au cours de l'action de réfléchir. Il existerait alors deux processus en parallèle, réflexion/action et réflexion sur la réflexion/action. Cette perspective serait de nature à rapprocher les deux processus et à faciliter ainsi éventuellement leur développement.

Cette première distinction pose la question de la dimension temporelle de l'action des professionnels dans les métiers de l'humain. Il est intéressant de s'interroger sur le fait que la réflexion sur l'action puisse participer à la capacité à agir dans l'urgence, mais aussi de ne pas négliger l'hypothèse de processus cognitifs différents. Considérant que, comme pour d'autres, le métier d'enseignant comporte des ensembles de moments et d'activités se situant « hors » de la pression de l'urgence (planification, réunion, bilan, ou même élèves en [semi -] autonomie...), il semble alors pertinent de former l'acteur à la réflexion sur l'action. Cette formation permettrait potentiellement au professionnel de choisir de stopper une action (non urgente) pour réfléchir ou de mener une réflexion en parallèle lorsque le niveau de pression le permet. Schön précise à ce sujet que la réflexion sur l'action peut se faire en cours d'action et, si elle ne peut temporairement être assez rapide pour réorienter l'action présente, elle pourrait servir pour les futures actions à venir et constituer une expérience/ apprentissage exploitable.

À l'instar des théories développées dans le champ de la motricité, nous pourrions distinguer deux approches du rapport entre réflexion et

action. La première serait «écologique» et relierait le sujet à l'environnement dans une boucle ne passant pas par le contrôle conscient (Saint-Arnaud). La seconde, que nous pourrions appeler «cognitiviste», postulerait d'une communauté de processus «conscientisable» entre «réflexion dans» et «sur l'action» (Altet, Perrenoud, Donnay, Vermersch...). Nous concluons en affirmant que la distinction opérée entre «réflexion sur» et «dans l'action» est nécessaire, car elle soulève la question de l'existence potentielle de processus cognitifs différents. Il s'agira alors de construire des dispositifs qui tiennent compte de cette éventuelle différence pour planifier les objectifs à atteindre et qui visent tout autant le développement de la capacité à réfléchir sur que dans l'action. Mais si ces processus peuvent être différents, ils se fondent néanmoins tous les deux sur la réflexion de l'acteur, qu'elle soit consciente dans le cas de la réflexion sur l'action ou partiellement ou totalement inconsciente dans le cas de la réflexion au cours de l'action. La deuxième dimension que nous analyserons est dans ce cadre celle qui est relative à la définition générale de ce processus réflexif.

3.2 Quels processus cognitifs ? Réfléchissement, réflexion et métaréflexion

Le premier distinguo que nous opérons vise à différencier réflexion et réfléchissement. Si la réflexion est à rapprocher d'un processus cognitif de rationalisation de la perception lors d'une situation, le réfléchissement est l'expression subjective de ces perceptions par une mise en mots. Piaget (1974, 1977) puis Vermersch (1994) clarifient cette distinction. Le réfléchissement constitue un moment-espace de prise de conscience d'éléments préréfléchis inconscients et dont le contenu exprime, sous forme spontanée ou réactive, les tensions affectives, cognitives, sociales. La seconde étape est alors une véritable réflexion au sens de rationalisation consciente de la pensée exprimée de façon spontanée ou réactive. Ce processus «d'objectivation» a donc pour objet le réfléchissement, c'est-à-dire qu'il est un travail cognitif sur la matière fournie lors de cette première mise en mots réactive qu'est le réfléchissement. La conséquence de cette distinction sur la conception des dispositifs de formation est importante, car elle permet d'établir une progression dans la pratique réflexive. Les critiques réalisées (notamment par les enseignants débutants), à propos des modules d'analyse de pratiques, portent sur deux phénomènes contradictoires : le premier est l'incapacité des dispositifs à faire dépasser le stade des échanges irrationnels ou d'opinions (et donc du réfléchissement) et à l'opposé de susciter l'émergence de réflexions rationnelles, mais décontextualisées.

Le terme même de réflexion est générique et sa définition précise nous permet d'approfondir notre étude de la pratique réflexive. Ainsi, dans

l'entretien qu'ils donnent à la revue *Recherche et formation* n° 36 en 2001, Donnay et Charlier affirment qu'il est nécessaire d'opérer une distinction entre réflexion et réflexivité. Pour ces auteurs, *la réflexion* est le processus cognitif qui s'engage face à une situation et qui reste limité à l'analyse de cette dernière, *la réflexivité* englobe la réflexion, elle est à la fois réflexion sur la situation et réflexion sur la réflexion. Ces auteurs qualifient de « saut épistémologique » (Donnay et Charlier, 2006, p. 64) qui mène à cette nouvelle dimension de l'analyse nommée « métaréflexion ». Cette différence de niveau est importante, car elle a pour conséquence d'ouvrir une nouvelle perspective en matière de contenus de formation et de clarification de la nature des objectifs de la pratique réflexive.

Ainsi, si l'objectif de ce qui est nommé parfois « pratique réflexive » se limite à l'analyse et la résolution de situations professionnelles ciblées et à court terme, l'entraînement à *la réflexion* apparaît être une modalité appropriée. *A contrario*, si l'objectif se situe dans une perspective ouverte de développement professionnel, ne se centrant pas seulement sur l'action présente ou sur une thématique limitée, les modalités privilégiant les contenus relatifs à la métaréflexion semblent plus adéquates. Cette seconde option constitue le fondement de la construction de la *réflexivité* au sens où la définissent Donnay et Charlier (2006).

En résumé de cette analyse, nous pouvons affirmer que ces trois éléments décrits, réfléchissement, réflexion et métaréflexion associés à l'action/expérience, sont constitutivement indissociables dans la pratique réflexive. Les phases de réfléchissement, qui portent sur l'action/expérience, deviennent en effet matière de la réflexion qui elle-même devient matière de la métaréflexion. Ainsi, la réactivité constitue une première étape de mise en mot et se trouve complétée dans la pratique réflexive par le processus de réflexivité qui englobe la réflexion et la métaréflexion.

Nous proposons le tableau suivant pour formaliser cette articulation des processus :

Tableau 1.3. Articulation des processus rationnels de réflexion dans la pratique réflexive

Processus global	Réactivité verbalisée face à la situation	Réflexivité	
Sous processus	Réfléchissement = mise en mot réactive	Réflexion = Analyse du contenu mis en mot et de la situation	Métaréflexion = Analyse de la réflexion
Contenu et/ou matière analysée	Mise en mot de la perception réactive de la situation	Réfléchissement et situation	Réflexion

Dans ce tableau, la réflexion sur la réflexion (ou métaréflexion) correspond à l'analyse de plusieurs composantes de la réflexion :

- les processus qui la composent
- sa construction au fil de l'analyse,
- les grilles mobilisées pour la conduire,
- les savoirs mobilisés,
- les paradigmes dans lesquels elle peut s'inscrire,
- les croyances et valeurs qui la sous-tendent...

Dans l'étude que nous avons citée précédemment, Beauchamp relève cinquante-cinq définitions de la réflexion (Beauchamp, 2012). L'ensemble de ces définitions recoupe une partie des processus que nous avons qualifiés de « réflexion » et de « métaréflexion ». L'auteure identifie les six catégories suivantes d'activités cognitives qui apparaissent dans ces définitions :

- examen (observer, se concentrer),
- pensée et compréhension (observer, penser, interpréter, donner un sens),
- résolution de problème (trouver des solutions),
- analyse (analyser d'un œil critique),
- évaluation (évaluer remettre en question),
- édification, élaboration et transformation (construire, structurer et transformer).

On constate que chacun de ces processus peut être mis en perspective avec les fonctions que nous avons décrites précédemment (cf. tableau 1.1 : instrumentale, problématiser, critiquer, délibérer, heuristique, changement). La clarification du couple processus/fonction que nous avons opérée constitue un enjeu face à l'opacité et la complexité des définitions que relève l'auteure.

On le voit ici, la réflexion constitue un matériel riche pour la métaréflexion. Cependant, si le contenu du tableau nous permet de clarifier les relations entre les différents niveaux et objets de réflexion, il apparaît nécessaire d'apporter deux précisions qui intègrent des dimensions complémentaires à cette modélisation. En premier lieu, pour simplifier cette clarification nous avons limité la matière de la métaréflexion à la réflexion rationnelle et volontaire (contrôlée), or cela est potentiellement plus complexe. En effet, lors de l'analyse (réflexion) d'autres processus que ceux de la rationalisation/objectivation apparaissent. Des réactions involontaires et d'autres matériaux accompagnent le processus de réflexion. Il peut s'agir de résonances, d'émotions, du langage utilisé, des modes de communications adoptés, d'association d'idées, etc. Cet ensemble constitue un corpus complémentaire qui peut être réfléchi lors de la métaréflexion (Vacher, 2014 b). Le tableau suivant est une traduction de cet enrichissement.

Tableau 1.4. Articulation des processus complexes de la réflexion dans la pratique réflexive

	Réactivité verbalisée face à la situation		Réflexivité		
Processus	Réfléchissement = mise en mot réactive		Réflexion = Analyse rationnelle du réfléchissement	Réaction à la réflexion = émergence de processus involontaires lors de la réflexion	Métaréflexion = Analyse de la réflexion et des processus complémentaires vécus
Objet au cœur du processus	Mise en mot rationnelle de la situation	Charge émotionnelle accompagnant la mise en mot, langage utilisé...	Réfléchissement rationnel et émotionnel	Émotion, résonance, association d'idées, usage de mode de communication, langage mobilisé pour formaliser la réflexion	Réflexion et réaction à la réflexion

La deuxième précision porte sur le fait que si le réfléchissement ou la réflexion seuls ne peuvent selon nous constituer une réelle pratique réflexive, la capacité à la métaréflexion est parfois considérée comme réflexivité à elle seule. Nous affirmons pour notre part que la métaréflexion ne pouvant être dissociée de l'objet support de cette phase méta, le triptyque minimal de la pratique réflexive est : expérience réfléchie/réflexion/métaréflexion. C'est le danger d'une analyse « hors sol » qui est d'ailleurs souvent la base de la critique du développement de la pratique réflexive. Cette hypothèse d'un triptyque minimal remet cependant en cause la possibilité de développer une pratique réflexive en situation d'urgence de l'action et nous renvoie aux limites que l'analyse développée par Saint-Arnaud fait apparaître (Saint-Arnaud, 1992, 1999).

Dans les tableaux précédents 1.3 et 1.4, nous mettons en lumière la nature des « sauts épistémologiques » dont parlent Donnay et Charlier (2006, p. 64). Comme nous le montrons, ces derniers reposent sur le passage d'un matériau à un autre. Ces matériaux de la pratique réflexive sont de plusieurs ordres : rationnel et contrôlé (grille de lecture, stratégie d'analyse...) et en émergence dans le rapport au vécu de réfléchissement, réflexion et métaréflexion (émotionnel, résonance, mode de communication...).

Il existe ainsi deux types de matériaux de niveaux différents :

- Les produits rationnels et contrôlés (mise en mot volontaire ou réflexion sur cette mise en mot). Il s'agit de la mobilisation de langages pour décrire, de la création de liens entre éléments, de l'usage de grilles d'analyse.

- Les produits émergents et non contrôlés, surgissant en parallèle de l'activité de rationalisation. Ces émergences s'incarnent sous la forme de résonances, d'émotions, d'associations d'idée, de créativité, d'intuition...

Pour clarifier encore plus cet élément, nous proposons de croiser la nature du matériau et son niveau d'apparition.

Tableau 1.5. Matériau de la réflexion et métaréflexion et niveau d'apparition

	Produit contrôlé (rationnel)	Vécu accompagnant le produit contrôlé (rationnel)
1^{er} niveau	Réfléchissement mise en mot (A)	Rapport au vécu de réfléchissement (B)
2^e niveau (Réflexivité)	Réflexion (C)	Rapport au vécu de la réflexion (D)
3^e niveau (Réflexivité)	Métaréflexion (E)	Rapport au vécu de la métaréflexion (F)

On entrevoit que le troisième niveau est «un puits sans fond». La spirale réflexive pourrait se traduire par une succession infinie de boucles méta. Ce qui fait affirmer à Kelchtermans que «*La réflexion peut nuire gravement à la santé, ou du moins à la paix de l'esprit*» (Kelchtermans, 2001, p. 64).

Pour illustrer cette complexité des niveaux et objets, nous proposons l'exemple suivant.

Une infirmière réalise, lors d'un moment informel d'échange avec des collègues, le récit d'une situation qu'elle a vécue (*Réfléchissement A*). Cette évocation lui a rappelé immédiatement une situation similaire qu'elle avait déjà vécue mais qu'elle n'a pas mentionnée à ses collègues (*Réfléchissement B*). Sur le trajet du retour à son domicile, elle réfléchit à son récit. Elle se rend compte qu'elle n'a parlé que des aspects psychologiques de la patiente qu'elle évoquait et utilise le champ lexical des sentiments pour raconter son vécu (*grille de lecture de la réflexion/rationalisation C sur A*). Elle identifie aussi que ses évocations l'ont rendue nerveuse au moment du récit, notamment lorsqu'elle a repensé à la situation déjà vécue antérieurement (*réflexion sur le rapport au vécu réfléchi, C sur B*). Le lendemain, elle poursuit ses réflexions, mais cette fois elle saute d'un niveau encore pour prendre ses réflexions pour objet d'analyse. Elle constate qu'à chaque fois qu'elle revient

sur ces réflexions elle regarde d'abord ce qu'elle a dit des dimensions psychologiques (*Métaréflexion E sur C*). Elle a l'impression d'être rassurée par le fait d'avoir ce cadre. D'un autre côté, elle se rend compte que cela la met en difficulté, s'interrogeant à chaque fois sur le périmètre de ses compétences et de son fonctionnement cognitif (*Métaréflexion E sur C*). De plus, elle se rend compte que, systématiquement, lorsqu'elle réfléchit à ces moments où elle raconte son quotidien, resurgissent d'autres expériences passées et que cela la déstabilise. Elle s'interroge (*Métaréflexion E sur D*) sur ce que traduit cette émergence liée à ces réflexions (D). Elle fait l'hypothèse que cela indique peut-être un sentiment d'impuissance face au recommencement des situations vécues (*Métaréflexion E sur D*). Elle prend aussi conscience que même si ces réflexions la déséquilibrent parfois, elle sent paradoxalement en elle une satisfaction, un enthousiasme à « reprendre possession » de son vécu par la réflexion (*Métaréflexion E sur D*). Elle pourrait poursuivre cette spirale réflexive en se donnant cette fois la métaréflexion (E) et le rapport au vécu de la métaréflexion (F) comme objet de méta métaréflexion...

L'étude des démarches mises en œuvre pour déclencher l'apparition de ces processus et des objets de réflexion constitue un complément nécessaire pour poursuivre notre chemin dans cette complexité.

3.3 Quelle structuration de la démarche réflexive ? Une hétérogénéité de conceptions

Comme nous venons de le faire apparaître, la structuration de la démarche réflexive articule les trois éléments qui composent la boucle pratique théorie-pratique (Altet, 1996) à savoir : l'expérience, la réflexion (au sens large) et le réinvestissement de la réflexion dans l'action. Si ces trois éléments sont présents dans la plupart des conceptions proposées par les auteurs, leur déclinaison précise varie selon les théories ou postulats de départ.

Nous ne réaliserons pas une étude exhaustive des modèles de structuration qui sont nombreux, mais essaierons d'en faire apparaître les traits principaux. Ainsi, Saussez, Ewen et Girard s'appuient sur les travaux de Dewey et définissent la réflexion comme « une démarche d'investigation critique » (Saussez, Ewen et Girard, 2001, p. 74). Chez Dewey (1993, 1947), la pratique réflexive, nommée « expérience réflexive » est un processus enclenché par une situation problématique. Elle se compose d'une abstraction de l'expérience et d'hypothèses d'action pour la transformer. L'expérience réflexive est le résultat d'une démarche d'investigation qu'il qualifie comme

la transformation dirigée (par la médiatisation de la connaissance et des concepts) d'une situation non unifiée (problématique) en une situation sous contrôle⁸. Cette proposition de définition du processus de réflexion, en tant qu'élément central de la démarche, pourrait se rapprocher de la définition que donne Vygotski (1934/1997) de la conscience, la décrivant comme «l'expérience vécue d'expériences vécues» et dont le langage serait le média.

La démarche d'investigation que propose Dewey (1993, 1947) se structure en quatre étapes interdépendantes et parfois imbriquées les unes dans les autres. Dans les propositions de Saussez, Ewen et Girard (2001), ces étapes sont définies comme suit :

- émergence d'un questionnement à propos d'une expérience, construction du caractère problématique de la situation énoncée ;
- identification du problème : de la problématique à la situation formalisée. Il s'agit ici de l'analyse du contenu du problème ;
- interprétation du problème : anticipation sur les modes de résolution et énonciation d'une possibilité ;
- activité réflexive d'évaluation préactive et post-active de la validité de la solution, conception d'hypothèses sur les moyens d'évaluer le sens et la validité de la solution.

Holborn pour sa part affirme que le processus réflexif se fonde sur une boucle cyclique unissant : une attention aux expériences concrètes et personnelles, une analyse et l'identification de facteurs clés, la formulation de concepts, de principes et de règles et enfin le développement d'une théorie personnelle qui est expérimentée dans une nouvelle situation (Holborn, 1992). Dans les propositions de mise en œuvre, ce cycle se traduit par quatre étapes :

- décrire les faits, les interventions, les actions ;
- préciser les intentions poursuivies et les stratégies favorisées ;
- préciser et évaluer les résultats obtenus ;
- dégager un modèle d'action efficace ou cibler les améliorations possibles.

Si l'on retrouve la structuration générale proposée par Saussez, Ewen et Girard (2001), on notera cependant que les différences portent sur la nature problématique de la matière première. Chez Holborn, l'accompagnement «problématisant» se structure à partir de la mise en relation systématique des intentions, des stratégies et des résultats alors que

8. Nous inscrivant dans le projet d'une bascule vers le paradigme de l'incertitude, nous relativiserons cette affirmation du contrôle de la situation en utilisant les termes de situation «acceptée, affrontée et analysée».

chez Saussez, Ewen et Girard l'émergence est plus «sauvage» et laisse probablement plus de place aux composantes subjectives de l'expérience et de son analyse. En cela les objets de la métaréflexion s'enrichissent potentiellement d'autres processus tels que ceux que nous avons évoqués précédemment (résonances, émotions...).

Le modèle proposé par Dejempepe et Dezutter reprend quant à lui en grande partie celui formulé par Holborn (1992) (Dejempepe et Dezutter, 2001). Ces auteurs structurent la démarche en quatre étapes : description des expériences personnelles, analyse des facteurs et des modèles qui influencent l'action, formulation de principes, de règles, développement d'une théorie personnelle prédictive. On notera cependant que cette fois l'accent est mis sur l'influence de l'environnement au sens large (facteurs et modèles qui influencent l'action) alors que le modèle d'Holborn (1992) privilégie l'engagement de l'enseignant (intentions poursuivies et stratégies favorisées).

On retrouve une description assez proche des processus lorsque Boucenna, Thiébaud et Vacher (2022) identifient les composantes ordonnées de l'analyse de pratiques (constituer le matériau, décrire, problématiser, analyser, théoriser, retourner sur l'action et méta-réfléchir).

L'analyse de ces différentes approches montre que les trois éléments de notre définition (l'expérience, la réflexion et le réinvestissement de la réflexion dans l'action) sont bien présents dans ces structurations de la pratique réflexive. Les différences notables portent sur le degré de précision du cadrage de la démarche, la recherche de l'expression de la subjectivité ou encore la centration sur l'acteur ou l'environnement. On notera cependant que la dimension développement à moyen et court terme n'est pas lisible à travers les structures présentées ici. Nous avons pourtant vu que ces éléments constituaient un objectif important de la proposition de dispositifs de développement de la pratique réflexive dans les formations. L'approche que propose Perrenoud dans son ouvrage de 2001 nous permet d'éclairer cette différence (Perrenoud, 2001). L'auteur propose en effet une lecture plus macroscopique ou maximaliste de la structuration de la pratique réflexive qui intègre les «dimensions manquantes» des modèles précédents. Conformément aux dix raisons qu'il formalise, Perrenoud considère la pratique réflexive comme largement ouverte sur le temps, les pratiques et les interactions. Ainsi, la réflexion et sa structuration sont «une habitude, une dépense d'énergie intégrée à la vie quotidienne» (Perrenoud, 2001, p. 62). Pour l'auteur, c'est la démultiplication et la variété des approches permettant la structuration de la démarche réflexive dans une «convergence globale» qui «accroîtra les chances des étudiants d'accrocher à l'une ou l'autre et enrichira leur palette» (Perrenoud, 2001, p. 63).

En résumé, la structuration de la pratique réflexive peut être entre vue sous deux angles : l'un microscopique ou minimaliste qui précise les

étapes à suivre, le plus souvent à travers des dispositifs formels et institués (APP en groupe, entretien...), l'autre maximaliste qui considère la pratique réflexive comme une posture générale qui se développe potentiellement, par l'intermédiaire d'un engagement conscient, à la rencontre de tous les environnements. En accord avec la position de Perrenoud, nous postulons l'existence, dans cette seconde option, d'un **réflexe réflexif** (ou habitus réflexif) qui se déclenche dans divers moments et qui dépasse les situations standardisées et instituées telles que les temps d'analyse de pratiques professionnelles. Ces deux approches ne sont cependant pas exclusives et peuvent se combiner dans les propositions d'ingénierie de formation.

Si nous venons de voir que la structuration de la pratique réflexive n'est pas homogène et qu'elle diffère selon les approches retenues (objectifs, mises en œuvre, implication du sujet/personne...), nous pouvons émettre l'hypothèse que cette pluralité de conceptions se retrouve aussi dans l'hétérogénéité des objets de l'analyse réflexive.

4. LES OBJETS DE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE

Le spectre des objets analysés lors de la pratique réflexive, dans les métiers de l'humain, est à l'image de l'hétérogénéité des registres mobilisés dans ces métiers. Cette largeur est liée à la multitude des registres du métier, mais aussi aux liens qui les unissent et à la complexité qui en découle. Outre cette caractéristique de la pratique professionnelle, la complexité de l'objet découle aussi du fait que la pratique réflexive se situe dans le «miroir du miroir». Ainsi, nous avons vu que la métaréflexion remplace la réflexion comme objet de la pratique réflexive et que ce miroir est en fait une «spirale réflexive sans fin».

4.1 Une matière traitée hétérogène

Schön affirme que *«les objets de sa [le praticien réflexif] réflexion sont aussi variés que les sortes de phénomènes qui s'offrent à lui et les systèmes de savoir pratique qu'il utilise en face d'eux»*, et l'auteur de poursuivre pour illustrer son propos par l'énoncé d'objets potentiels :

«Les normes tacites et les appréciations qui sous-tendent un jugement [...] les stratégies et les théories implicites [...] ce qu'il ressent [...] la façon dont il s'y est pris pour formuler un problème» ou encore «le rôle qu'il s'est approprié au sein de l'ensemble institutionnel» (Schön, 1994, pp. 90-91).

Face à cette diversité, Saussez, Ewen et Girard (2001) poursuivent leur analyse systématique des cinq critères de Calderhead (1992) et proposent

une classification des objets et des auteurs⁹ qui sont relatifs à ce thème. Pour illustrer cette richesse potentielle des objets, nous reprendrons dans le tableau suivant le contenu de leur analyse dans le domaine de la formation des enseignants (en le complétant).

Tableau 1.6. Exemple de la matière de la pratique réflexive dans le cas de la formation des enseignants

Objet	
Croyances et autres conceptions du futur enseignant	Hollingsworth, 1989 Korthagen, 1993 Calderhead, 1996 Vermersch, 1994
Matière à enseigner	Shulman, 1986
Processus enseignement-apprentissage	Altet, 1994
Relation pédagogique	Tom, 1984
Modèle d'intervention	Saint-Arnaud, 1992
Théories de l'action	Argyris, 1995
Valeurs et principes éthiques	Zeichner, 1993
Communication et capacité à travailler en équipe	Perrenoud, 2001
Processus d'analyse réflexive	Donnay et Charlier, 2006 Perrenoud, 2001 Robo, 2003
Processus de développement professionnel	Belair, 2001 Donnay et Charlier, 2006

N.B. Ce recensement n'est pas exhaustif, mais vise simplement à montrer la richesse existante en la matière. Une grande partie peut d'ailleurs aisément être transposée à l'ensemble des métiers de l'humain.

Nous percevons, à travers ce panorama, la diversité de la matière de la pratique réflexive. Cette hétérogénéité se fonde aussi bien sur une lecture technique de l'enseignement, que sur une approche psychologique, prospective, sociale ou philosophique. La variété relevée se traduit par des mises en perspective de niveaux divers allant de l'analyse de la pratique effective à l'analyse de l'analyse en passant par l'analyse des «fondements invisibles» de ces deux niveaux.

9. Nous ne précisons en bibliographie que certaines de ces références pour ne pas alourdir notre écrit. Les références reprises correspondent à celles sur lesquelles nous appuyons d'autres parties du travail.

Perrenoud, dans son ouvrage de 2001, dresse encore une fois un panorama très large des possibles objets de réflexion du praticien¹⁰ (Perrenoud, 2001). L'auteur nous amène à penser les objets de la pratique réflexive, comme auparavant sa structuration, à travers une approche éclectique.

La diversité des objets ne doit pas contenir le risque de perdre de vue l'objectif général de transformation des pratiques à échéances diverses. Pour cela l'ancrage dans les pratiques effectives est une garantie théorique d'orientation de la réflexive vers la transformation de ces dernières (Altet, 2008). Ce principe n'aboutit cependant pas à l'évacuation des registres qui ne sont pas en lien direct, matériellement visible, avec la pratique. Par exemple, les réflexions portant sur les croyances et conceptions de l'enseignant peuvent n'avoir en première « lecture » qu'un lien quasi invisible avec les pratiques pour le praticien et s'avérer au final tout autant décisives que les réflexions didactiques ou pédagogiques dans la mise en œuvre. L'enjeu de la pratique réflexive est bien ici, d'ouvrir les champs d'analyse pour donner une « lisibilité partielle » à la complexité.

4.2 Une matière traitée complexe

Comme nous l'avons vu précédemment, Dewey (1993) définit l'expérience réflexive comme le résultat d'une démarche d'investigation qui vise le passage d'une situation perçue comme non unifiée à une situation sous contrôle. Plus que de viser un contrôle objectif des situations qui replacerait l'acteur partiellement dans une perspective applicationniste (Ferry, 1987), nous postulons que la pratique réflexive permet la construction d'une lecture plus unificatrice de la complexité de la situation. Cette lecture ne peut prétendre à une objectivité de description/perception, puisque ce qui fonde la différence entre le compliqué et le complexe est l'incertitude et l'imprévisible, irréductible et constitutif des phénomènes analysés. La mise en relation d'éléments préalablement perçus comme dissociés permet une réorganisation de ces derniers en un tout cohérent, la situation devenant un phénomène unique gardant sa dimension complexe. Les éléments sont ainsi lus à travers une cohérence de « fonctionnement », un équilibre de la situation, et l'on parlera alors de « compréhension de la situation ». Il n'en demeure pas moins que cette cohérence n'est pas systématiquement perçue ou conscientisée lors du déroulement de la situation et les liens apparaissent le plus souvent lors de la phase consciente et volontaire de réflexion et sont donc le produit de l'activité réflexive. La réflexion est alors un processus de mise en perspective fonctionnelle de la matière complexe de l'expérience,

10. Selon l'auteur le praticien réflexif s'interroge ainsi entre autres « sur sa tâche », « ses stratégies », « les moyens », « le timing », « la légitimité de son action », « la part de négociation », « la nature des risques », « la division du travail », « la culture de l'institution », « l'éthique », « les savoirs ». (Perrenoud, 2001, p. 61).

de reconstruction de l'interdépendance des éléments hétérogènes et non encore unifiés que l'on définira comme une analyse nécessairement systémique de la situation ou phénomène « support ».

L'analyse systémique se fonde alors sur la réorganisation éclairante des éléments à partir des liens qui les unissent. Ces relations peuvent être verticales ou horizontales, unilatérales ou réciproques, directes ou différées, rétroactives ou récursives. Si l'analyse systémique offre une référence pour lire les relations entre les objets en système et permet ainsi une appréhension de la complexité, l'usage ou la conception de corpus de cadrage des objets sont des compléments nécessaires à cette appréhension. Le point suivant sera l'occasion de détailler cette structuration de ces cadres de lecture de la complexité.

4.3 Approche multidimensionnelle, plurielle, multiréférentielle : vers une approche multiréfléchie

Plusieurs approches proposent une lecture de la complexité des métiers de l'humain susceptible d'articuler la démarche réflexive à sa matière¹¹. Chacune d'entre elles se structure autour de postulats ou d'angles spécifiques. Pour Poisson, il est ainsi nécessaire de concevoir une formation intégrant la complexité en se fondant sur une approche « multi », mais aussi de penser la reliance entre ces « multis » (Poisson, 2005).

L'approche multidimensionnelle se retrouve chez de nombreux auteurs et se constitue de l'analyse d'une situation à partir de ses multiples dimensions. Dans le champ de l'éducation par exemple, Altet définit leur nature en précisant que ces dimensions peuvent être épistémique, didactique, pédagogique, psychologique ou encore sociale (Altet, 2002b). Mais, pour Ardoïno, « *la multidimensionnalité reste une lecture du compliqué [...] objet toujours supposé décomposable, réductible à l'état d'éléments plus simples* » (Ardoïno, 1993, p. 15). L'analyse systémique nécessaire à l'appréhension du complexe ne peut se fonder, selon l'auteur, sur une approche multidimensionnelle seule. Pour dépasser cette approche, l'auteur propose une démarche d'approche multiréférentielle. Ainsi, face à une approche multidimensionnelle qui « *reste ordonnée à l'espace* » (Ardoïno, 1993, p. 15), la multiréférentialité, « *plus résolument "compréhensive", reconnaît l'implication, l'altération et la temporalité qui la constituent* » (Ardoïno, 1993, p. 15). Dans cette approche, non seulement les dimensions sont mises en perspective, mais cette mise en perspective est à son tour

11. On notera que ces approches peuvent être conçues à des fins de recherche sur les pratiques professionnelles et non forcément pour nourrir la démarche du praticien réflexif.

objet d'analyse. Les composantes subjectives et situées sont un élément fondamental de l'analyse qui permet d'intégrer la complexité réelle de la situation et du processus réflexif engagé. Cette approche vise un éclairage le plus large possible de la situation par la multiplication des dimensions et références mobilisées. La réintégration de la logique temporelle qui donne sa nature au complexe est à ce titre un élément essentiel. Ainsi, Ardoïno affirme qu'il faudrait convenir que la «*représentation systémique de la complexité, ne suffit pas tout à fait, non plus à rendre compte de certains aspects [...] des situations sociales, notamment la consistance particulière d'une temporalité-durée, plus historique*» (Ardoïno, 1993, p. 19). L'auteur précise que le dépassement de l'analyse multidimensionnelle se justifie aussi du fait de la spécificité des langages qui demeurent unidimensionnels. Ainsi, l'approche multiréférentielle que propose l'auteur repose en complément sur le décryptage¹² du langage à partir de ses références plus ou moins explicites.

Cette approche nécessite une connaissance large des paradigmes mobilisés, c'est-à-dire des champs scientifiques, mais aussi institutionnels et conjoncturels. Face à cette ampleur des corpus à maîtriser, Altet propose le développement du concept d'«*approche plurielle*» (Altet, 2002b). Ainsi, «*constatant dans les faits l'impossibilité de l'analyse multiréférentielle multiplication des dimensions et références mobilisées. La réintégration de la logique temporelle qui donne sa nature au complexe est à ce titre un élément essentiel. Ainsi, Ardoïno affirme qu'il faudrait convenir que la "représentation systémique de la complexité, ne suffit pas tout à fait, non plus à des pratiques menées par un seul chercheur, comme le préconisait J. Ardoïno*» (Altet, 2002b, p. 88), l'auteure développe une approche alternative. Si les objets et le fond de la méthode semblent pourtant communs¹³, Altet réfute la possibilité de maîtriser seul la largeur des corpus de référence et propose donc «*une analyse plurielle à partir d'approches disciplinaires croisées du "travail interactif situé"*» (Altet, 2002b, p. 88). Ainsi, le croisement des expertises «*didactique, sociologique, clinique, analyse des interactions enseignant/apprenant, interactions langagières intersubjectives*» (Altet, 2009, p. 40) offre une nouvelle perspective de lecture de la complexité et, rejoignant l'analyse d'Ardoïno, montre qu'il n'y a pas de «*métalangage donné a priori [...], mais qu'un métalangage se construit à partir de la confrontation pluridisciplinaire avec ses propres concepts fédérateurs*» (Altet, 2009, p. 40).

12. «Il devient préférable de repérer, de trier, de distinguer, de reconnaître, de différencier, les sens très divers que peuvent revêtir les termes employés, en fonction des psychologies et des positions sociales des interlocuteurs [...] comme en regard des conjonctures, plus larges dans lesquelles s'inscrivent les situations» (Ardoïno, 1993, p. 19).

13. Le titre de l'article d'Ardoïno (1993) témoigne de cette communauté puisqu'il accole au terme de «multiréférentielle» celui de «plurielle» entre parenthèses.

Comme nous l'avons précisé, ces deux approches s'inscrivent principalement dans une perspective de recherche. Or, si le praticien réflexif peut être qualifié de « praticien chercheur », le cadre/contexte et les processus engagés ne peuvent être confondus. Ainsi, si nous adhérons à la perspective de recherche collective qu'ouvre l'approche plurielle, nous pensons que dans le cas de la pratique réflexive des professionnels des métiers de l'humain, l'enrichissement pluridisciplinaire ne peut s'articuler autour d'un panel large d'« experts » et que le professionnel en accompagnement ou en formation initiale ou continue ne maîtrise effectivement pas toutes les références nécessaires à « l'exhaustivité » d'une approche multi référentielle.

Dans ce cadre, nous proposons le concept d'« approche multiréfléchie ». La modélisation suivante de cette dernière tente de mettre en lumière trois dimensions :

- La pluralité des éclairages disciplinaires maîtrisés par le praticien.
- La richesse de l'approche multiréférentielle.
- La multitude des objets « à réfléchir » que nous avons mis en lumière dans les tableaux 1.3, 1.4 et 1.6.

Il nous faut préciser que nous ne cherchons pas à résoudre la difficulté énoncée par Altet et relative à la maîtrise de cadres larges et exhaustifs de connaissances par l'acteur, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une formation initiale. Nous pensons par contre que cette approche offre un autre point de vue sur les processus potentiellement enclenchés dans la pratique réflexive. En effet, en cohérence avec nos analyses précédentes, nous intégrons à la perspective multiréfléchie à la fois les éléments objectivables (grilles d'analyses mobilisées, réorganisation systémique et/ou chronologique des éléments analysés, etc.) tout autant que les processus plus subjectifs qui émergent en parallèle de l'analyse rationnelle (émotion, altération, résonance...). Cette intégration des paramètres subjectifs du processus réflexif nous amène à émettre l'hypothèse suivante : le professionnel peut développer une analyse multiréfléchie à partir de ses propres ressources et fonctionnements cognitifs.

En résumé, l'approche multiréfléchie est ici à la fois une démarche et une représentation de ce que peuvent être les processus complexes de la pratique réflexive. Elle combine à l'intégration des dimensions subjectives du processus réflexif, les perspectives plurielle et multiréférentielle et le dépassement de l'approche multidimensionnelle. **Dans cette approche, la matière de la réflexion se construit à partir des savoirs issus des champs disciplinaires, scientifiques et de l'expérience, des références qui les fondent, des perspectives propres aux sujets qui réalisent l'analyse, des données relatives aux conjonctures dans lesquelles s'inscrivent la situation analysée et enfin de l'étude du « voile de subjectivité » qui relie l'ensemble et en émerge.** La multiplication des réflexions, au sens

physique du terme, offre une opportunité de lecture « partielle et située » de la complexité. Si nous avons constaté l'impossibilité d'objectivité, de définition du réel et d'exhaustivité de cette lecture en raison de l'inaccessible de la complexité, des limites de la connaissance du sujet et du caractère subjectif de sa réflexion, nous émettons l'hypothèse que le professionnel peut enclencher ce processus de multiréflexion. Il le fera de façon située en fonction du niveau de ses propres ressources, de ce que ses interlocuteurs peuvent donner ou co-construire dans les processus de formation ou d'accompagnement et de sa capacité à aller chercher de la connaissance pour amplifier, éclairer cette perspective générale.

Pour clarifier notre proposition de lecture des différentes approches et rapport à la matière située, nous présentons une série d'illustrations de ces dernières qui donne à voir un exemple de complexification des composantes de l'approche multiréfléchie. Les processus d'objectivation et subjectifs apparaissent ainsi au fur et à mesure de l'illustration proposée. Il est nécessaire de noter en préalable que dans cet exemple, l'agencement des contenus ne prétend aucunement à être une succession intangible. Ces illustrations et l'approche multiréfléchie doivent être appréhendées comme heuristique. Les étapes illustrées cherchent à donner une lisibilité accrue à la complexité de l'analyse et de l'analyse de l'analyse. Ainsi les différentes phases proposées ici ne suivent pas dans la réalité une chronologie fixe. Selon le contexte de l'analyse ou le sujet traité, elles peuvent se réagencer, être présentes ou non. Une forte intensité émotionnelle lors de l'analyse serait par exemple de nature à constituer un matériau prioritaire, reléguant pour un temps l'usage de grilles de lecture utilisées habituellement.

Pour illustrer ces composantes d'une approche multiréfléchie, nous proposons une situation initiale (qui a été la matière/récit d'une séquence du dispositif ARPPEGE). Dans un souci de continuité de notre propos, nous réutiliserons dans les chapitres suivants de l'ouvrage, cette situation initiale pour illustrer les effets de notre dispositif.

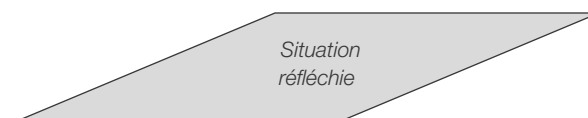
Le problème que j'ai repose sur un constat, un élève de classe de 4^e présente aux évaluations certificatives des résultats qui ne sont pas en cohérence avec le travail fourni en classe. En effet, lors des séquences de travail accompagné réalisées en classe avec l'enseignant, l'élève fait preuve de concentration et de pugnacité traduisant une motivation. Les évaluations formatives produites en cours de séance permettent de faire l'hypothèse que ces efforts fournis sont à l'origine de sa réussite et de sa compréhension. Cependant lors des évaluations sommatives et certificatives hebdomadaires, ce même élève n'obtient que de très mauvais résultats. Il ne semble ne

pas s'être préparé et donne même l'impression d'avoir oublié ce qu'il réussissait à faire avant en cours dans la semaine. Je lui demande régulièrement s'il travaille chez lui, mais ~~raisonnablement~~ non. Cet élève est considéré comme « pas travailleur » par mes autres collègues.

Ce premier processus de récit est constitué d'une mise en mot à travers le réfléchissement d'une situation vécue. Dans cette phase, les lectures réactives et simples de la situation structurent le propos [figure 1.1]. À ce stade et la plupart du temps, la situation réfléchie exposée est structurée autour d'un modèle simple [unidimensionnel] de compréhension ou d'une série d'éléments sans lien et qui ne donnent pas de cohérence lisible à la situation. Cette phase constitue le plus souvent la matière première de la suite de l'approche multiréfléchie [figure 1.2].

Dans la situation initiale proposée, ce niveau d'analyse pourrait se traduire soit par l'explication de la situation par le manque de travail de l'élève à la maison soit par une incompréhension globale de l'incohérence des résultats de l'élève. On relève ces deux pistes dans le récit présenté. Dans ces deux cas et en cohérence avec notre définition initiale, la perspective réflexive est absente car le récit ne porte à ce stade ni piste de développement professionnel ni enrichissement des perspectives d'intervention.

Figure 1.1. Approche juxtaposée ou unidimensionnelle, lecture simple et/ou réactive



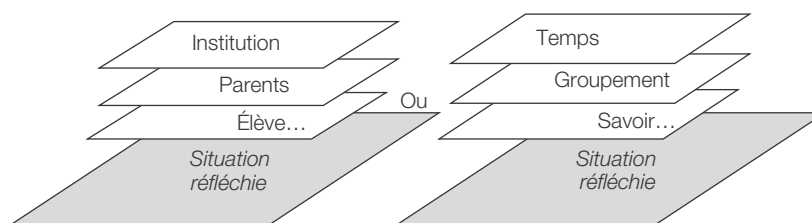
Une fois cette matière « posée », un premier niveau d'analyse est possible pour le praticien. Il s'effectue à partir d'une réflexion rationalisante du contenu de la première mise en mot. L'entrée dans la réflexion pourrait se matérialiser par la mobilisation de cadres usuels de décryptage de la complexité. L'acteur puise par exemple dans les registres variés d'analyse qu'il utilise au quotidien (savoirs professionnels et expérientiels) pour construire une compréhension de la situation réfléchie (figure 1.2). L'approche est ici multidimensionnelle.

Ainsi, en référence à notre situation initiale, le praticien interrogerait la situation du point de vue de ses repères de fonctionnement par exemple dans le registre des acteurs (institution(s), parent(s), élève(s)...). Il s'interroge sur la responsabilité de l'institution ou encore des parents dans la situation décrite. Un autre praticien pourrait pour sa part fonctionner à partir d'autres points de repère centrés sur l'apprentissage.

Il interrogerait ainsi la dimension temporelle de la séquence (*l'élève a-t-il le temps de consolider ses apprentissages de la semaine?*), celle du savoir (*le savoir interrogé lors de l'évaluation certificative est-il conforme à celui travaillé dans la semaine?*) ou encore il mènerait une réflexion sur les formes de groupement.

Dans une forme collective de travail d'analyse, on entrevoit la possibilité d'enrichissement des registres d'analyse à partir de la mutualisation de ces derniers. Chacune des références présentées ci-dessous pourrait l'être par différent participant à un dispositif de formation ou d'accompagnement en groupe.

Figure 1.2. Approche multidimensionnelle pragmatique, mobilisation juxtaposée des registres usuels



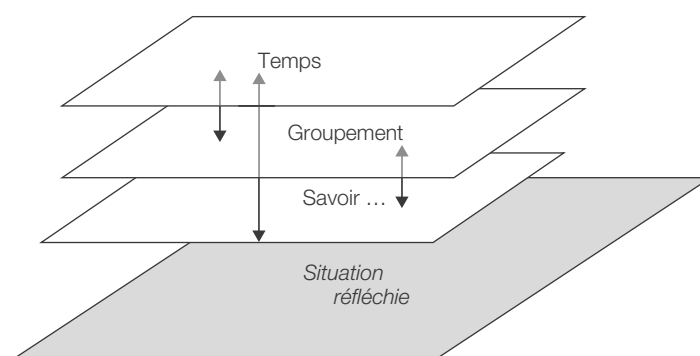
À ce stade, les questionnements et pistes de compréhension demeurent cependant juxtaposés et chacune constitue un registre ou une dimension potentiellement porteuse d'une ouverture de l'analyse, mais indépendante des autres. En fonction de son expérience, l'acteur peut hiérarchiser l'importance des analyses et faire donc priorité à l'une ou l'autre dans sa compréhension de la situation réfléchie.

Les éléments précédents incarnent les dimensions objectivables de la réflexion produite, en l'occurrence ici les indicateurs utilisés quotidiennement par le professionnel pour produire ses analyses. D'autres processus, plus subjectifs, pourraient émerger à ce stade. Par exemple, lors de la mobilisation de l'indicateur institutionnel, le professionnel pourrait ressentir une émotion spécifique : l'analyse de cette dimension lui ferait se sentir peu soutenu par sa hiérarchie. L'objet d'analyse deviendrait donc à la fois le produit de la réflexion utilisant l'indicateur institutionnel mais aussi le rapport du professionnel à l'usage de cet indicateur et les résonances émotionnelles que cette réflexion peut produire en lui. Ces éléments illustrent les dimensions que nous avons mises en lumière dans nos tableaux 1.3 et 1.4.

Une autre stratégie pourrait être développée, en complément ou en parallèle, par le praticien. Il s'agirait pour lui de structurer sa lecture de la situation autour de la mise en relation des différents registres de son analyse. Il procéderait ainsi à un premier niveau d'analyse systémique (flèches entre les registres dans la figure 1.3). Dans notre situation initiale de référence, une

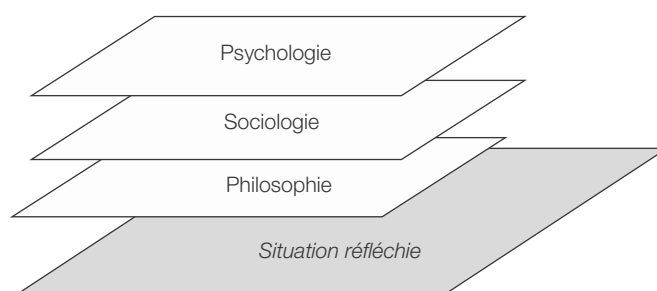
première relecture de la matière réfléchie pourrait s'effectuer à travers l'analyse des relations entre les parents et l'institution (représentation, information, échange...) ou encore l'élève et l'institution (valeur de l'effort, représentation de la réussite...). Dans le schéma ci-dessous (Registres des savoir, temps et groupement), seraient par exemple mis en perspective la difficulté de la tâche (savoir) et le temps imparti pour la réaliser, l'interrogation de l'impact de la nature du savoir sur les formes de suivi (avec enseignant ou autonome).

Figure 1.3. Approche multidimensionnelle pragmatique globale, interactions entre les registres usuels



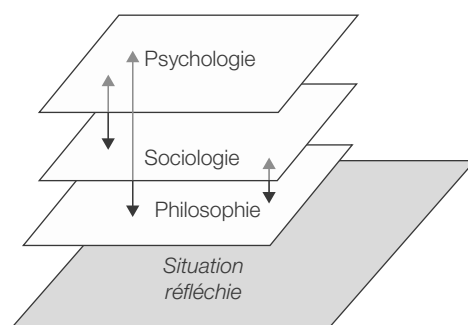
Ces trois premières approches seront qualifiées de pragmatiques et expérientielles, car elles reposent sur l'expérience pratique et sur les cadres d'analyse conçus à cette occasion et qui permettent le fonctionnement du professionnel au quotidien. L'analyse se fonde sur des savoirs d'expérience ou professionnels. Dans le cas des savoirs d'expérience, le praticien analyse avec ses propres ressources, participant ainsi potentiellement à des apprentissages et nourrissant en retour ses savoirs dans une boucle potentiellement autodidactique. Dans le cas spécifique des formations initiales, les analyses initialement construites sont souvent stéréotypées (unidimensionnelles ou juxtaposées), du fait du manque d'expérience mais aussi peut-être d'habitus réflexifs. Les modes de socialisation (Rayou et Van Zanten, 2004) ou l'identité héritée (Dubar, 1991), souvent non réfléchis, conduisent le formé à une analyse fréquemment réactive et sans grande possibilité d'élargir le champ des ressources mobilisables.

Mais cet usage principal d'une approche expérientielle ou pragmatique peut parfois laisser place à une mobilisation de savoirs théoriques. On qualifiera alors d'approche savante cette structuration de la réflexion. Comme pour l'usage des registres du quotidien, le praticien produirait soit une juxtaposition des analyses à partir des domaines scientifiques qu'il maîtrise (figure 1.4) ou, comme dans le cas des registres usuels, produire une mise en relation de chacun de ces domaines (figure 1.5).

Figure 1.4. Approche savante analytique, juxtaposition des analyses

Dans notre situation initiale de référence, le praticien s'interrogera ou mobilisera par exemple des données issues de la psychologie pour tenter de percevoir les motifs d'actions de l'élève ou effectuera par exemple une lecture de l'engagement de l'élève à partir de la théorie de l'expectation-valence. Il pourrait aussi se référer aux études sociologiques qui fournissent des informations sur le temps de travail à la maison (Guillaume et Maresca, 1995; Glasman, 2004; Rayou, 2010) ou encore par exemple, mobiliser les données des études portant sur les représentations de la réussite scolaire chez les parents de telle ou telle catégorie socioprofessionnelle, etc.

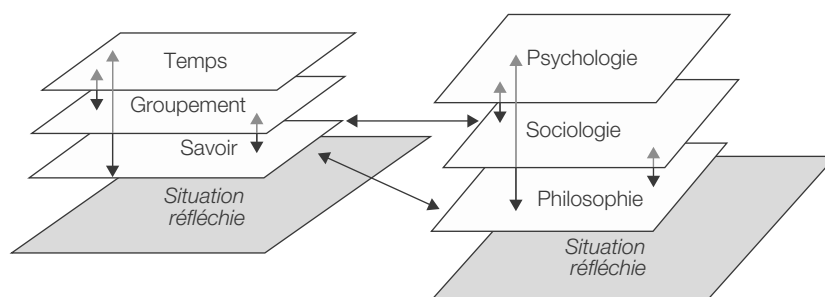
Dans la figure suivante, ces différentes sources d'analyse sont mises en perspective. Ainsi, dans notre situation de référence, il s'agirait d'explorer la piste de la représentation du travail scolaire chez les parents et de ses conséquences sur la motivation de l'élève. Ou encore de mettre en relation la question de la motivation de l'enfant avec l'impératif éthique ou éducatif de l'autonomisation de l'élève. Ces combinaisons de registres sont représentées par les flèches qui relient les différentes strates d'analyse.

Figure 1.5. Approche savante globale, interactions entre les analyses

Mais l'expertise du praticien réflexif n'oppose pas les analyses savantes et expérientielles, c'est au contraire la possibilité de combiner ces deux approches qui permet d'amplifier la compréhension de la situation

analysée. Un premier niveau « d'expertise » dans la réflexion pourrait alors se constituer de la mise en perspective des deux niveaux d'analyse systémique : celui de la mise en relation des registres usuels (approche pragmatique, expérimentielle) et celui des savoirs théoriques (approche savante) (figure 1.6).

Figure 1.6. Combinaison des approches savante et pragmatique globale



À titre d'exemple dans notre situation initiale, le ou les praticiens pourraient réfléchir sur la relation qui existe entre la faiblesse du temps d'apprentissage entre les cours et l'évaluation et la « pression » des parents sur le travail hors du temps scolaire. Ou encore une réflexion sur la mission de l'enseignant sous l'angle du dilemme de la nécessaire autonomisation de l'élève et de l'impératif lié aux savoirs déclinés dans les programmes.

Ces premiers niveaux de réflexion demeurent liés à des composantes objectives (verbalisées) de la situation analysée. Aussi, l'intégration des tensions du système « situation étudiée/sujet analysant » implique l'analyse des composantes subjectives de la situation et du sujet qui analyse. On parlera alors de multiplication des références de l'analyse. Ces références constituent autant de points de vue qui se traduisent par des déformations de la lecture de la situation. Ces déformations/altérations peuvent se produire pour des raisons de ressources (habitus, représentations, savoirs...) ou des enjeux de positionnement (individuels, collectifs, institutionnels, scientifiques...). Les nouveaux éclairages produits constituent un potentiel de relecture de la situation et notamment la mise en lumière des zones d'ombres de l'analyse. C'est lorsque le praticien intègre l'analyse de ces éléments de réflexion qu'il entre dans le processus de réflexivité tel que nous l'avons défini, c'est-à-dire unissant réflexion et métaréflexion. Ainsi l'ensemble des éléments d'analyse décrits dans les différentes approches est complété par le rapport à ces derniers (stratégies d'analyse, registres mobilisés, résonances, émotions, etc.) pour constituer le matériau de la métaréflexion.

Pour décrire cette dernière phase d'analyse réflexive, nous proposons le concept d'**approche multiréfléchie** qui intègre la dimension métacognitive à deux niveaux. Le premier niveau est celui que nous venons de voir et qui consiste en l'intégration des subjectivités, le déplacement des

angles de vue, des références d'analyse. Le second niveau est celui relatif à l'analyse de cette analyse¹⁴. Ce niveau est intéressant, et ce pour deux raisons principales. Tout d'abord il permet de pondérer les analyses en évaluant leur pertinence et ainsi de produire un avis « éclairé » permettant potentiellement l'engagement dans l'action et qui tient compte du caractère subjectif de ce dernier. La seconde raison est liée à la perspective d'autonomie et de transformation dont est porteuse la pratique métacognitive. **En analysant sa méthode d'analyse, le sujet l'évalue, la régule et s'inscrit dans une transformation, que l'on peut qualifier ici d'autoformation si le sujet lui confère une portée didactique en plus de la portée opérationnelle. À ce titre, elle peut contribuer de façon objectivable ou diffuse au développement professionnel du praticien.**

Dans notre situation initiale de référence, cette approche multi-réfléchie porterait sur la relativisation, la pondération, la mise en tension des niveaux d'analyses précédents. Il s'agirait par exemple de mettre en perspective deux réflexions à partir de leur logique et pertinence dans le cas concret : la lecture didactique de la situation est-elle plus porteuse que la lecture psychologique et affective de la situation, si oui (non) pourquoi, quelle complémentarité, etc. Ou encore de voir pourquoi dans le récit et les échanges les informations relatives à un domaine particulier sont peu nombreuses, celui de l'image de l'élève en classe pour ses camarades par exemple. D'autres objets d'analyse d'un autre niveau sont aussi possibles. Par exemple, le professionnel pourrait s'interroger pour savoir pourquoi il a analysé prioritairement avec le registre psychologique ou encore quelle est la cause de l'émotion ressentie ou de la résonance vécue ?

On le perçoit, il ne s'agit pas à ce stade de produire une compréhension juste ou un éclairage exhaustif de sa façon d'analyser, mais plutôt une compréhension située et consciente de ce caractère. La déformation des lectures, ou plutôt la subjectivisation des analyses peut avoir pour source les résonances de la situation évoquée avec sa propre expérience. Dans notre situation initiale par exemple, le fait d'avoir soi-même un enfant dans cette situation ou au contraire de n'avoir jamais connu « d'échec » dans son propre parcours, constituent des filtres subjectifs de l'analyse, car dépendants du sujet qui produit l'analyse. Encore une fois une structure collective d'analyse est un facteur de multiplication de ces filtres qui deviennent chacun des objets d'analyse potentielle. Les métaréflexions porteraient dans ce cas sur les cadres de lectures des différents acteurs. L'un d'eux explore la dimension psychologique alors qu'un autre s'interroge en priorité sur le rapport entre temps et savoir par exemple. Chaque angle subjectif de vue constitue un projecteur éclairant la situation (figure 1.7) que l'acteur tente, lors de

14. On retrouve ici l'interrogation du cadre interprétatif personnel que propose Kelchtermans (2001).

l'analyse métacognitive, de décrypter dans son fondement, sa logique et son contenu pour produire une relecture pondérée de la situation réfléchie.

Dans une perspective de développement professionnel, l'acteur réinterrogerait sa propre démarche d'analyse (et potentiellement celle des autres), par exemple en se questionnant de la sorte : *pourquoi est-ce que les registres institutionnel et psychologique structurent prioritairement mon analyse ? Ce fonctionnement prioritaire est-il récurrent ?* Ou encore *pourquoi est-ce que je réagis vivement à l'analyse qui m'est proposée par un participant lorsqu'il évoque la situation familiale de l'élève ? Comment est-ce que les autres participants formulent leur proposition ? Quel vocabulaire a été utilisé pour décrire la compréhension de la situation ?* Etc.

Le regard qui est porté à ce stade peut se fonder sur plusieurs niveaux d'indicateurs. À un premier niveau, il s'agirait par exemple d'interroger les éléments d'action et les faits qui sont retenus et analysés. À un deuxième niveau, l'analyse méta porterait sur les règles et principes d'action qui sont mobilisés pour produire l'analyse. Le troisième niveau porterait lui sur l'analyse des valeurs, des croyances, de l'éthique et/ ou de la morale qui sous-tendent l'analyse produite. Enfin, les derniers objets susceptibles d'être analysés sont relatifs aux affects engagés et produits lors de l'analyse.

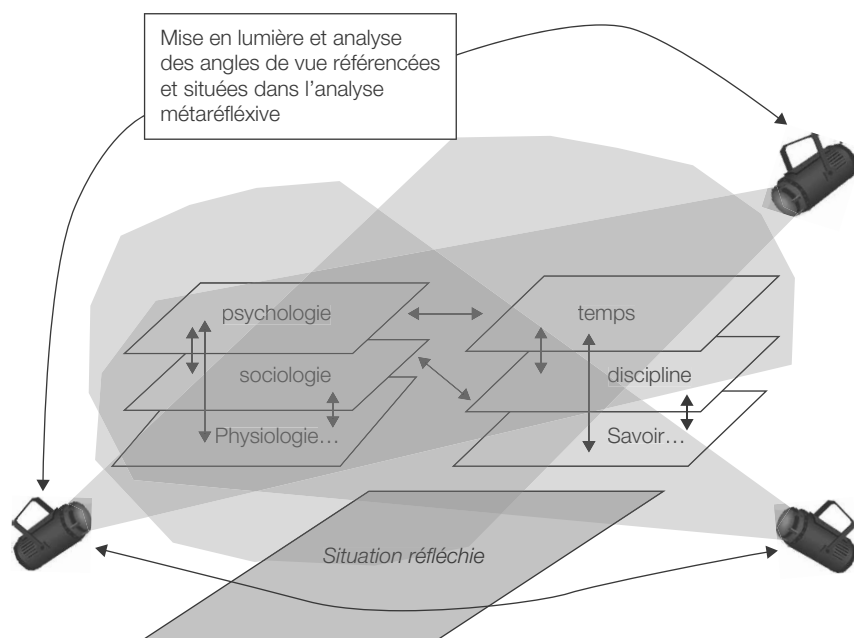
Dans le stade de la réflexion métacognitive (ou métaréflexion), la réflexion se fonde sur les ressources déjà mobilisées lors des stades précédents, c'est-à-dire les savoirs d'expérience ou savants. Par exemple, la lecture des enjeux des positionnements scientifiques peut se faire par une approche sociologique ou philosophique ou par un éclairage de l'expérience dans l'institution. Il y a mobilisation des mêmes ressources, non pour analyser la situation, mais pour analyser l'analyse (figure 1.7). Nous précisons ici que le niveau de ces ressources chez l'enseignant débutant¹⁵ constitue une limite du développement de l'analyse multiréfléchie et que cette dernière en est à la fois facteur de développement et créatrice de besoins. L'ambition des formations est alors conçue en regard des limites formulées par Altet quant à la possibilité de retrouver en un seul acteur la capacité à élargir de façon conséquente le spectre d'analyse.

La figure suivante met en système l'ensemble des niveaux d'analyse que nous venons de préciser et d'illustrer. L'analyse métaréflexive porte sur l'analyse de l'analyse et son évaluation temporaire. Elle permet de plus de réfléchir sur la construction d'un métalangage susceptible de favoriser le travail de co-construction et de compréhension dans les formes collectives d'analyse.

15. Dans le contexte initial de notre travail avant extension à d'autres contextes.

Dans la figure suivante, chaque projecteur constitue un angle subjectif d'éclairage (une analyse référencée et située, car liée aux références et caractéristiques identitaires de l'acteur qui les produit) de la situation initiale réfléchie. Cet angle/projecteur combine de façon singulière les différentes analyses en leur conférant des validités d'importances hétérogènes. Lorsque le sujet est seul à produire l'analyse, il hiérarchise ses propres angles de lecture et les structures en un système si possible moins dissonant. La mise en tension de ces différents angles (comparaison du poids, de la pertinence de chacun d'eux, logique d'apparition, fondements...) constitue les objets de l'analyse métaréflexive et se matérialise par le système périphérique de flèches qui englobe l'ensemble des autres niveaux d'analyse. Cette analyse métaréflexive est souvent une source de dissonance cognitive et ce déséquilibre des modes habituels de réflexion constitue potentiellement l'une des bases du développement professionnel. Pour que ce processus soit constructif, il faut qu'il soit conscientisé et accepté. La mise en place d'un cadre sécurisé et accompagné constitue un étayage nécessaire à cet engagement dans un « déséquilibre identitaire ».

**Figure 1.7. Approche multiréfléchie :
phase de réfléchissement, réflexion et métaréflexion**



L'approche multiréfléchie, en intégrant la double dimension subjective de l'expérience en situation et de l'analyse, se fonde sur une position

singulière du sujet à la fois objet et sujet. Son engagement dans l'analyse relève donc d'un processus singulier générateur de tensions.

5. LA POSITION DU SUJET DANS LA RÉFLEXIVITÉ : ENTRE EXPLICATION ET IMPLICATION

Comme nous venons de le voir, la construction d'une analyse multi-réfléchie nécessite un engagement important du sujet, car elle implique d'importants déplacements des points de vue. Elle est de ce fait potentiellement génératrice de tensions, l'acteur étant à la fois objet et sujet actif de l'analyse. Ce passage à l'action/réflexion sur soi est qualifié d'« autorisation » par Ardoïno (Ardoïno, 1990)¹⁶. Cette dernière nécessite le dépassement de tensions liées au risque de transformation profonde du sujet. Ainsi, la pratique réflexive et plus particulièrement l'une de ses déclinaisons formelles possibles, l'analyse de pratiques, « exige de chacun un véritable travail sur soi [...] elle expose au regard d'autrui, elle invite à la remise en question, elle peut s'accompagner d'une crise ou d'un changement identitaire » (Perrenoud, 2001, p. 113). Face à ce risque de déstabilisation, les études montrent que le désengagement de l'analyse réflexive¹⁷ est le plus souvent privilégié chez les enseignants débutants et qu'ils adoptent alors des stratégies de contournement ou d'évitement (Jorro, 2005).

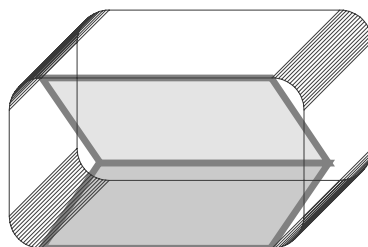
Si le sujet s'autorise, au sens d'Ardoïno, il peut alors s'engager dans une pratique réflexive qui articule deux éléments en apparence contradictoires : l'explication et l'implication. L'analyse étymologique (plicare = plier) nous permet de cerner ce qu'Ardoïno appelle le « sens de la pliure » (Ardoïno, 1983). Nous utiliserons ce sens pour construire une schématisation de la nature des processus d'explication et d'implication. Dans la définition de l'explication, le sens de la pliure est extérieur à l'objet analysé alors que dans la définition de l'implication ce sens est intérieur. Illustrons cette image : pour parvenir à s'engager dans le processus réflexif, tel que nous l'avons défini dans l'approche multiréfléchie, le sujet doit à la fois se proposer une relecture de l'expérience qui soit faite « de l'intérieur » (implication, c'est-à-dire qui laisse s'exprimer un maximum de la subjectivité de la perception) et une lecture « de l'extérieur » (explication) qui mette à distance cette subjectivité pour en faire un objet d'analyse.

16. Dans cet article, Ardoïno définit de multiples sens au terme d'« autorisation » dont celui qu'il rapproche d'« auteurisation » qu'il développera par la suite et qui traduit l'idée d'avoir autorité sur soi.

17. Au sens physique défini, c'est-à-dire sur soi.

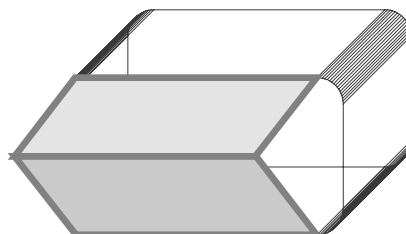
Dans la situation initiale que nous avons exposée précédemment, il s'agit dans un premier temps de laisser la place à l'expression du ressenti, du phénomène, des souvenirs saillants (volonté de comprendre la situation, appréciations des collègues sur l'élève, informations sur les résultats scolaires, absence de clarté des informations relatives au travail à la maison, centration sur le facteur travail...) qui traduisent **une implication** du sujet dans la pratique et l'analyse. Cette implication se traduit par la phase de réfléchissement. Ainsi, la situation est vue et vécue de l'intérieur et la plurière traduit un regard en soi.

Figure 1.8. Implication



Le travail d'analyse réflexive (réflexion et métaréflexion) et donc de dépassement du réfléchissement constitue au contraire une tentative de sortie de soi, de se regarder du dehors. La perspective multiréfléchie traduit cet enrichissement des angles de vue. Il s'agira pour l'acteur de tenter de se regarder de l'extérieur. Comme le montre la figure suivante, la plurière est cette fois vers l'extérieur. Dans la situation exposée, il s'agira par exemple d'expliquer/comprendre en mobilisant des ressources qui ne sont pas celles que l'acteur mobilise spontanément au quotidien. Par exemple le passage d'une lecture structurée autour des indicateurs temps-groupement-savoir à une réflexion complétée par les références savantes psychologique et/ou philosophique. Ce « tirage sur soi » est amplifié lorsqu'il s'agit de prendre en compte ses stratégies d'analyses, de regarder ses références. La métaréflexion constitue donc un mécanisme d'**explication** d'un autre niveau.

Figure 1.9. Explication



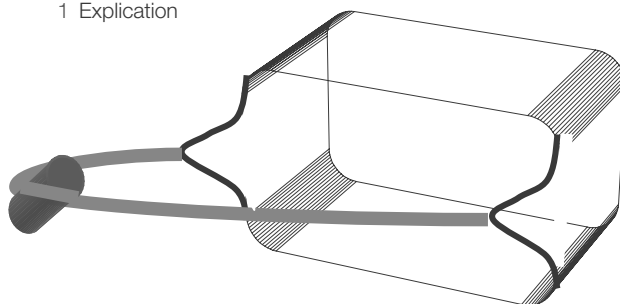
Nous avons précisé que nous concevions la structure de la pratique réflexive comme unissant les éléments de réfléchissement, de réflexion et de métaréflexion; aussi nous affirmons que dans ce cadre les postures d'implication et d'explication sont les caractères indissociables de la pratique réflexive.

Ainsi, si nous poursuivons notre métaphore des figures précédentes, nous constatons que dans les deux cas de figure l'acteur est à l'origine de la pliure (son intensité, son degré...) et ne peut en conséquence se dissocier de l'analyse. Sa position extérieure (explication) le conduit à une tentative d'extraction qui se traduit soit par une réduction de la complexité (correspondant à une assimilation à des cadres d'explication ou connaissances pré-existants), soit à une orientation de la lecture de la complexité par un maintien de la subjectivité personnelle. À l'opposé, la pliure interne (implication) peut conduire à une absence de lisibilité en raison du grand nombre des éléments évoqués, mais permet par contre de ne pas réduire la complexité.

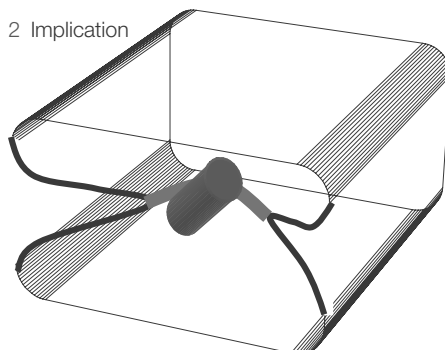
Nous émettons l'hypothèse que la réflexivité permet de poser un regard sur l'équilibre entre les deux processus d'explication et d'implication. Nous utiliserons la métaphore d'un élastique pour illustrer ce système, cet équilibre.

Figure 1.10. Explication et implication

1 Explication



2 Implication



En tirant vers la position extérieure (**1** explication) le système se met en tension et déforme l'objet analysé dans le sens d'une mise en conformité avec les connaissances décontextualisées. Dans notre exemple, cela se traduirait par exemple par une lecture normative de la situation et à l'attribution de l'écart de notes à l'absence de suivi des parents dans le travail à réaliser à la maison. A contrario, en tirant l'élastique vers l'intérieur (**2** implication), la déformation risque d'aboutir à une concentration sur le singulier et le personnel (dont les logiques inconscientes) au risque de rendre impossible toute saisie par l'intelligence de l'objet analysé. Cela s'incarnerait dans le mélange de l'ensemble des hypothèses dans une sorte de conclusion sur la fatalité d'une complexité irréductible et donc illisible. L'explication et l'implication seraient donc deux facettes de la réflexivité qui vivent de façon simultanée et complémentaire. L'équilibre entre les deux processus relève ainsi pour nous d'une accommodation et implique l'engagement dans la métaréflexion pour « réduire » ou « faire avec » la dialectique implication/explication. Cette métaréflexion se réalise de façon simultanée (ou microjuxtaposée) à l'analyse et met en perspective l'objet et la distance avec laquelle le sujet analyse. Cette distance devient alors à son tour l'objet de la métaréflexion.

En résumé, nous proposons de poursuivre notre approfondissement de la définition de la pratique réflexive en précisant qu'elle se constitue de la possibilité d'analyser une situation et de façon concomitante d'une distanciation réflexive composée d'une métaréflexion sur le processus d'analyse et sur la dialectique implication/explication. Cette perspective multiple s'incarne dans l'approche multiréfléchie et dépasser ainsi la seule perspective d'analyse d'une situation particulière. Dans cette définition, la pratique réflexive unit les perspectives situées et développementales.

À retenir sur... la pratique réflexive

Des éléments d'éclairage

- Elle s'inscrit dans une option constructiviste.
- Elle possède plusieurs fonctions et objectifs (voir tableau 1.1).
- Elle se caractérise par des processus cognitifs variés (voir tableaux 1.2, 1.3, 1.4 et 1.5).
- Elle porte sur des niveaux et objets variés (voir tableaux 1.5 et 1.6).
- Elle se développe dans un processus continu de développement professionnel.
- Elle nécessite un engagement fort de l'acteur qui se traduit par une recherche d'équilibre entre les processus d'implication et d'explication.

Des éléments de définition

- Le praticien réflexif est une personne capable d'affronter, d'accepter la complexité du métier (dans toutes ses dimensions) et d'agir en assumant ses responsabilités, et ce par la médiation de la réflexion.
- La pratique réflexive se caractérise par la mobilisation complémentaire de trois modes d'appréhension du vécu de 3 niveaux différents : le réfléchissement, la réflexion et la métaréflexion (voir tableaux 1.3 et 1.4 et 1.5).
- Les matériaux de la pratique réflexive sont de plusieurs ordres : rationnel et contrôlé (grille de lecture, stratégie d'analyse...) et en émergence dans le rapport au vécu de réfléchissement, réflexion et métaréflexion (émotionnel, résonance, mode de communication...).
- Dans l'approche multiréfléchie, la matière de la réflexion se construit à partir des savoirs issus des champs disciplinaires, scientifiques et de l'expérience, des références qui les fondent, des perspectives propres aux sujets qui réalisent l'analyse, des données relatives aux conjonctures dans lesquelles s'inscrivent la situation analysée et l'analyse produite et enfin de l'étude du « voile de subjectivité » qui relie l'ensemble. Cette approche se réalise à « hauteur de ressources » de l'apprenant.

Des questions sur...

- L'existence potentielle d'une différence entre la réflexion menée dans l'action et la réflexion menée sur l'action.
- Une vision « minimaliste » de la pratique réflexive dans laquelle son apparition se limite à la situation d'analyse formelle ou une vision maximaliste qui la considère comme une « habitude du quotidien » et qui aboutirait au développement d'un réflexe réflexif.