

## Rhétoriques de la réflexivité : ordre du discours, production du sens et visée émancipatrice en situation réflexive

Au regard de la définition que l'on admet généralement de la « rhétorique », cette dernière semble constituer une notion en parfait décalage avec les enjeux et les pratiques privilégiées par les situations réflexives, dans le champ de la formation, de l'accompagnement ou de la recherche. Je propose cependant l'idée qu'il est possible de développer une perspective rhétorique sur les pratiques réflexives ; de mon point de vue, les textes rassemblés dans le présent volume illustrent la possibilité d'une telle analyse, et surtout offrent des pistes particulièrement pertinentes pour penser selon cette grille de lecture les pratiques qui nous intéressent ici. C'est ainsi au regard de cette catégorie, peut-être inattendue, que je propose de revenir sur ces riches contributions, en faisant d'abord un détour par la question des processus en jeu dans l'expérience réflexive.

Dans son texte, Monceau évoque les phénomènes d'institutionnalisation des pratiques réflexives, phénomènes observables dans le cadre ce qui apparaît comme de nouveaux modes de professionnalisation et de nouvelles modalités de formation. On retrouve une préoccupation très présente dans les champs de l'analyse et de la pédagogie institutionnelles : le déplacement de pratiques, leur généralisation, sans réflexion sur le sens et les conditions de la « transposition », font courir le risque de copier la « lettre » en oubliant « l'esprit » du dispositif, et d'hériter d'une coquille vide<sup>1</sup>... c'est sur la « négativité de ce processus » que Monceau attire notamment notre attention, commentant Lourau. Une pratique d'abord réfléchie, élaborée, fondée en raison, laisse place à des allants-de-soi, et c'est la prise de conscience de ces allants-de-soi qui nous invite, si comme praticiens ou penseurs (de l'accompagnement de la réflexivité) nous sommes soucieux de rester nous-mêmes réflexifs, à régulièrement réinterroger les processus qui fondent toute pratique d'accompagnement, de formation, de supervision, etc.

### Lecture technique versus lecture rhétorique des pratiques réflexives

Si l'on se borne à observer la surface de ce que sont les pratiques visant la mise en œuvre d'une démarche réflexive, toutes sont structurées par deux tâches, quels que soient leur niveau de formalisation, leur importance respective dans la démarche, les techniques employées : une tâche visant à identifier ou à produire un matériau, dans bien des cas un « récit » ou une narration (mais on le voit dans cet ouvrage, ce n'est pas toujours par un « récit » à proprement parler que se traduit cette tâche) ; une tâche analytique ou interprétative portant sur ce matériau. On parle volontiers de réfléchissement et de réflexivité (voir à ce propos notamment le texte de Péaud, le réfléchissement renvoyant à la « prise d'informations », pensée ici en référence à Vermersch) ; je propose pour ma part de décrire ces deux tâches en parlant de digitalisation et de production des perspectives. Ces deux tâches peuvent être effectuées de concert, à travers le même support, et dans le même mouvement, ou être mises en œuvre successivement, selon les cas. Quoiqu'il en soit je ne parle pas ici de *phases* ou d'*étapes*, je ne m'intéresse pas ici à ce qui se passe en surface, mais à l'activité intellectuelle à laquelle se consacrent les « praticiens réflexifs ».

D'un point de vue technique, en surface donc, on se contentera d'observer la variété des stratégies de digitalisation de la réalité, ou de fabrication d'un matériau permettant l'accès à

---

<sup>1</sup> Voir, sur la diffusion de l'approche réflexive, et certains de ses effets pervers, Boutinet (2009).

cette réalité de l'expérience vécue. La production d'un récit<sup>2</sup>, par un sujet qui le soumet à ce que l'on peut décrire comme une « communauté de pratiques réflexives », ou par le collectif lui-même, est une forme de digitalisation courante. Mais les contributeurs du présent ouvrage en évoquent d'autres. Un schéma apparaît dans l'expérience relatée par Durrive et ses collègues ; Monceau évoque le journal, Baudouin s'appuie sur l'histoire de vie (ce sont là encore deux formes particulières de narration) ; Perez-Roux évoque l'usage de photos ; Goï & Huver utilisent la vidéo. Sur le plan de la production des perspectives, même variété de pratiques. Ici ou ailleurs, on fera appel à la parole ou au débat, à l'écrit, à l'explicitation, par le biais d'un entretien, des données recueillies. Dans d'autres contextes la pratique réflexive recourant au théâtre peut user de la performance pour organiser la tâche interprétative, le dessin est parfois utilisé. Je passe rapidement sur ces points : « raconter », au sens large, et « interpréter » sont deux opérations pouvant être soutenues par bien des formes d'activité, et d'autres questions que celle des techniques me semblent mériter un peu d'attention, parmi lesquelles : l'articulation, plus précisément les tensions, entre les deux tâches évoquées ici ; les « auteurs » du discours et leurs responsabilités respectives dans chacune de ces tâches ; l'articulation de ces tâches non à la seule pratique « passée » (l'expérience relatée) mais aussi à la pratique future. Ces trois questions permettent d'interroger la pratique réflexive non en termes techniques mais selon une perspective rhétorique.

#### *La pratique réflexive comme épistémologie de la « sortie de crise »*

Pour comprendre les enjeux rhétoriques propres à la pratique réflexive, il faut en revenir aux sources de cette approche et à ce que je décrivais plus haut comme les « processus » qu'elle cherche à rendre possibles. Pour ce qui est des sources, elles sont sans nul doute, au moins en partie, pragmatiques... pragmatiques au sens de Peirce et de James, qui sans surprise ne sont pas cités dans cet ouvrage : ici comme ailleurs, lorsque la référence pragmatique est présente, aux côtés d'autres sources théoriques bien sûr, elle l'est sous la forme des traductions qu'en ont proposé Dewey (cité par Durrive et ses collègues) ou Mead (cité par Perez-Roux, présent indirectement chez Le Marec et Faury par la référence à Quéré), ou plus indirectement encore sous la forme de la référence à Schön, dont le modèle du praticien réflexif emprunte beaucoup à Dewey. Ainsi, dans la lignée de Dewey, dont la « logique de l'enquête » se développe explicitement en référence à l'épistémologie peircienne, la pratique réflexive se fonde dans la crise. Par « crise » il faut entendre la perception d'un écart entre ce qui est vécu ou observé d'une part, et les cadres de référence, les théories sous-jacentes qui structurent notre lecture de la réalité d'autre part. Il y a perception de la crise, le collectif a « besoin de parler » pour cette simple raison, cherche à mettre en sens ce qui soudain, et passagèrement on l'espère, échappe à la raison. Digitalisation et production des perspectives : la première permettra de rendre compte de cette « déviance des faits » que l'on a observée, la seconde permettra, par l'émergence de nouvelles interprétations, de rendre de nouveau compatibles situations vécues et modèles de référence. C'est là l'un des fondements du modèle pragmatique : pour Peirce, l'activité scientifique s'appuie sur un modèle épistémologique « intégré », global, dont la mise en œuvre s'appuie sur le constat de la crise ; Peirce parle, dans ses derniers écrits, de « rhétorique spéculative » pour décrire l'organisation du discours et de l'écriture scientifiques qui s'inscrivent dans ce modèle. Dewey en produit une traduction notamment pédagogique, en proposant que ce même processus (épistémologique : modélisant les conditions de la production de savoirs) soit rendu possible dans le cadre de la pratique éducative ; Schön décrit cette même épistémologie pour décrire la production de connaissances chez le praticien réflexif. C'est en ce sens que la pratique réflexive révèle ses sources pragmatiques, et en ce

---

<sup>2</sup> On parle volontiers dans le monde anglo-saxon, d'ailleurs, de « storytelling » ; voir notamment l'analyse que McDrury & Alterio (2002) proposent des enjeux de la narration dans une approche réflexive de l'enseignement en contexte universitaire.

sens qu'elle est une épistémologie de la sortie de crise : un discours sur les conditions et les modalités de la production de savoirs qui pourront mettre fin au sentiment du vécu « critique ». Pour s'inscrire dans une telle définition des enjeux de l'activité réflexive, toute rhétorique de la réflexivité devrait privilégier un « ordre du discours » qui affirme la crise comme point d'ancrage.

La question de la crise apparaît bel et bien dans certains des chapitres de cet ouvrage. Le groupe de chercheurs dont Durrive et ses collègues évoquent l'expérience se met en effet véritablement au travail lorsque ses membres font le constat de la crise : la première séance de travail interdisciplinaire n'a pas fonctionné ; Perez-Roux rappelle que « la dimension réflexive est souvent sollicitée en réponse à des problèmes qui se présentent dans l'expérience immédiate ». Pour Derycke et Basseur, la production du sens s'appuie sur la déconstruction des situations apparemment critiques relatées par Mylaine : ce sont ces micro-crisis qui permettent à cette dernière de verbaliser et d'éprouver ses modèles de référence, associés dans le texte à une maxime, ou une règle pratique générale : « ne rien faire » ; dans le texte de Le Marec & Fauray, c'est dans la crise ressentie autour du passage du métier de « chair à paillasse » à celui de « chef » ou de gestionnaire que prend sa source la réflexion sur la carrière. Pourtant, la crise n'est pas, dans la réalité des pratiques, toujours le point de départ de la démarche réflexive. C'est probablement là un premier effet potentiellement néfaste de l'institutionnalisation de « l'outil réflexif » : c'est parce que le formateur le demande qu'on « fait du réflexif », pas parce que l'expérience vécue rend la démarche nécessaire. Derrière la reproduction de la technique est peut-être occulté un « processus » en voie d'éradication, au moins jusqu'à ce que l'intervenant social trouve le moyen de recréer en laboratoire la crise nécessaire à l'activité épistémique du collectif ou du sujet.

#### *Conscience de la (prise de) conscience*

La question de la place de la crise dans l'activité réflexive n'est ni un détail, ni une préoccupation purement théorique. Digitalisation et production des perspectives sont deux tâches dont l'origine même est ancrée dans la problématique de la crise. La situation critique est un symptôme, elle signale au praticien que ses « perspectives » sont défailtantes, erronées, insuffisantes... soit en tant qu'elles l'empêchent de « comprendre » la situation, soit en tant qu'elles l'empêchent d'agir de façon pertinente en réponse à cette situation. Celui ou celle qui accompagne la réflexivité du praticien a donc pour principale mission d'organiser la mise en écho des expériences et des modèles de référence, en travaillant l'articulation entre production des récits et conflit des interprétations. En un mot, évacuer la crise, c'est prendre le risque de ne pas poser en des termes adéquats la question des perspectives.

La réflexivité nous invite à « l'élaboration d'un discours sur la pratique voire sur le discours lui-même », nous rappelle Monceau. Est réflexif non pas le praticien qui pense sa pratique, mais celui qui pense la manière dont il pense sa pratique, qui relit la manière dont il lit couramment les situations, qui s'engage dans une réflexion sur la manière dont il s'engage (intellectuellement notamment) dans les situations. La réflexivité suppose non pas un discours sur l'expérience, ni un récit de l'expérience (il s'agit là du réfléchissement), mais un discours sur les discours qui organisent la perception des situations et les pratiques que le sujet y déploie, une narration dont la structure diégétique n'est autre que la mise en scène des schémas narratifs qui structurent expérience et action. Toute pratique réflexive suppose, non pas seulement une « prise de conscience », mais une prise de « conscience de la conscience », une stratégie d'ampliation de la conscience qu'ont les sujets de leurs manières usuelles de penser puis, à un second niveau, des modalités par lesquelles, au fil de l'activité réflexive, ils contrôlent, orientent, transforment, aménagent, améliorent leur capacité collective à prendre de la distance et à contrôler les conditions de cette conscience des situations. C'est précisément la stratégie que décrivent Durrive et ses collègues : « non-assumée, cette

appartenance à une perspective était bien plus néfaste à la discussion que l'inscription plus classique dans une démarche disciplinaire. Pour sensibiliser chacun à cette limitation aliénante, nous avons organisé une séance proposant de réfléchir collectivement aux conditions de possibilité d'une prise de conscience de 'la perspective depuis laquelle on parle', en vue de l'assumer, mais aussi d'apprendre à s'en décentrer (et à la maîtriser, voire à la relativiser) ».

Si cet enchevêtrement des niveaux de conscience peut donner le vertige, c'est cette dimension circulaire qui définit la pratique réflexive même : conscience d'agir d'abord ; conscience ensuite que les stratégies d'action mises en œuvre dépendent de schémas, de théories de références, de modèles qui me sont propres ou organisent les communautés dans lesquelles j'évolue ; conscience finalement que je peux identifier, décrire, commenter ces schémas et théories... voir le monde, comprendre que je le « vois comme », caractériser ce « comme » (les analogies, relations selon lesquelles je lis mon expérience), et finalement produire, de manière consciente, de nouvelles analogies, de nouveaux schémas explicatifs, de nouvelles stratégies interprétatives qui soutiendront l'anticipation de nouvelles modalités d'action. Goï & Huver parlent ainsi des catégories qui organisent l'interprétation par les enseignants de leur expérience (celle de « culture professionnelle » notamment) et la manière dont elles-mêmes reconnaissent peu à peu les limites, dans leur propre travail de recherche, ce cette catégorie interprétative.

#### Quel « inconscient » ?

C'est ainsi que Derycke décrit ce genre proche de la réflexivité qu'est la métacognition, forme de pensée sur la pensée, de fabrication d'une connaissance dont l'objet est la connaissance et les conditions de son émergence et de son usage. Si pour ce contributeur métacognition et réflexivité peuvent apparaître comme des genres proches, la différence entre les deux modèles est que l'approche métacognitive décrit un sujet « libre et autonome » fondé sur la « dénégaration de l'inconscient ». Il ne faudrait cependant pas en conclure que toute approche réflexive qui se situe hors du champ de la clinique d'inspiration psychanalytique évacue la question du « non-conscient » : ces approches, parmi lesquelles l'approche métacognitive, se passent probablement de la référence à une forme spécifique de non-conscient (l'inconscient de la psychanalyse), sans pour autant évacuer la question. L'articulation entre conscient et non-conscient prend diverses formes dans les discours sur la réflexivité, quels que soient leur cadre de référence. Les auteurs qui se penchent sur la pratique « habituelle » et experte des professionnels problématisent de diverses manières la question. Maine de Biran (1799/1954) décrivait à sa manière une forme de pensée non consciente lorsqu'il décrivait des habitudes inférentielles incorporées, supposant qu'il est possible, par un effort de la pensée, de retrouver la conscience perdue de ces habitudes de jugement<sup>3</sup> ; on retrouve la même analyse chez Ravaisson (1838), décrivant déjà ce que Vergnaud, commenté ici par Derycke, décrira comme un « faire » de l'expert plus économique et plus fiable ; il existe pour Merleau-Ponty une forme de synthèse intellectuelle, chez le praticien expert, musicien ou artisan, qui échappe à la pensée consciente ; cette même perception d'une forme particulière du « non-conscient » est souvent problématisée à l'aide de la notion d'intuition ; certains parlent alors de praticien intuitif (Atkinson & Claxton, 2000), d'expérience intuitive (Petitmengin, 2001) ; Denoyel (2000) problématisé la notion de « raison expérientielle » en référence à la *mêtis* des grecs. Dans tous les cas, la pratique réflexive s'empare de cette question pour penser le passage du non-conscient au conscient, permettre ce qui est décrit généralement comme une forme de « prise de conscience », que Baudouin reconnaît, par exemple, comme un aspect (non exclusif) de processus interprétatifs plus larges. Le travail de Vermersch (2012), qui

---

<sup>3</sup> Durrive et ses collègues évoquent précisément cette idée d'un « recours inconscient (parce qu'habituel) à ces fausses évidences ».

développe une approche phénoménologique de l'explicitation (évoquée par Péaud notamment dans le présent ouvrage), est emblématique de cette réflexion. Guillaumin insiste dans son texte sur l'importance de la « factualisation », basée dans ses pratiques sur le recours à une trace chronologique, et d'un découpage précis entre identification des faits et interprétations, pour rendre possible cette « prise de conscience de l'agir qui se distingue d'une prise de connaissance » : la question du passage du non-conscient au conscient suppose la mise en scène de cette dialectique entre digitalisation et production des perspectives.

### *Limites de la digitalisation, enjeux intersubjectifs*

Cette digitalisation, cette production du récit, est problématique en ce qu'elle suppose dans le même temps de jouer avec les savoirs incorporés, de trouver le moyen d'y accéder, alors qu'ils sont cachés, enfouis dans la pratique, mais aussi, paradoxalement, d'accéder à la description de ce que l'on pourrait être tenté de décrire comme une réalité brute, factuelle, alors que la manière qu'a le sujet de lire son expérience est fondamentalement déterminée par ces mêmes schémas sous-jacents : il y a inévitablement aporie de la visée d'une lecture objective du réel, parce que ces schémas ne sont pas des modèles cognitifs existants *a priori* et indépendamment de l'action, ils sont incorporés dans une pratique quotidienne qu'ils organisent et dont ils empêchent une lecture « brute ». C'est là un aspect du « paradoxe de l'expert », problématisé par Grégoire et évoqué par Derycke. La digitalisation implique une tentative de factualisation qui évacue au moins partiellement les articulations, les liens, qui mettent en sens l'expérience et la pratique. Cette tentative d'accès à une réalité objective n'est jamais rien d'autre qu'un idéal, une visée dont on tente de s'approcher en sachant qu'elle n'est pas atteignable. Ainsi, Derycke le souligne, « la description verbale est réductrice, voire trompeuse » ; pourtant ce détour, qui occulte pour un temps une partie du sens que l'on cherche à révéler, est bien nécessaire. Ce détour permet de retarder la verbalisation de la perspective de du narrateur, de ne la rendre possible que plus tard, et quand les conditions auront été réunies pour qu'elle soit livrée, non pas avant que d'autres perspectives, concurrentes, soient proposées (on prendrait alors le risque que la perspective du narrateur surplombe le débat et empêche toute expérience intersubjective), mais en même temps qu'elles.

« Verbaliser », écrit Derycke, « c'est passer par le filtre de la langue, ce qui ouvre la trappe des connotations ». Celle ou celui qui parle devient dans certains cas le ventriloque, rentrant dans le désir de l'autre au point de faire de ce dernier, au sein de ses propres énoncés, le sujet de conscience de sa propre activité d'énonciation<sup>4</sup>. Avant même d'avoir offert le moindre accès à la réalité de ma pratique, je livre la perspective de l'autre, celle du moins que je lui attribue, dont je m'imagine qu'il est porteur. Dans le texte de Perez-Roux, on observe de la même manière chez les PLP conduite routière une tension entre la représentation que les acteurs veulent donner d'eux-mêmes et une forme de jeu avec les clichés constitutifs de la représentation que la société se fait d'eux. C'est bien la question du pouvoir qui apparaît déjà ici. Permettre à l'élève de produire un discours réaliste sur ses habitudes de pensée suppose de l'aider à « dissocier » sa pratique « de toute connexion aux rapports d'aliénation qui s'exercent dans la relation éducative ». En ce sens, pour l'enseignant qui invite les élèves à la réflexivité ou le formateur qui recourt aux pratiques réflexives, rendre possible la digitalisation ne revient pas à « ouvrir un espace de parole », moins encore à « libérer la parole »... bien au contraire, rendre possible des formes de récit qui échappent aux rapports d'aliénation et prennent une autre forme que la ventriloquie suppose d'offrir un cadre précis, et de déterminer quelles ressources sémiotiques seront utilisées par les « narrateurs », selon quelles étapes et agencements elles seront sollicitées, selon quelles règles discursives et interactionnelles elles seront mises scène. « Libérer la parole » (de l'aliénation) suppose

---

<sup>4</sup> Voir notamment Ducrot, 1984, p. 208

d'abord de la contraindre, de l'organiser : c'est cela que je décris comme une rhétorique spécifique, la nécessité d'un ordre du discours bien pensé.

C'est d'une autre manière, mais en visant en partie le même objectif, que Durrive et ses collègues travaillent la question du récit : l'absence de connivence au sein de l'équipe interdisciplinaire dont les auteurs analysent l'activité suppose d'explicitier ce qui était devenu évident, les schémas et repères sous-jacents... ainsi, à propos du locuteur impliqué dans ce contexte : « La difficulté qu'il éprouve dans cet exercice manifeste certes le recours inconscient (parce qu'habituel) à ces fausses évidences orientant (ou 'biaisant') la réflexion (en même temps qu'ils la rendent possible), mais il y a plus : c'est surtout pour lui l'occasion d'ouvrir les boîtes noires', c'est-à-dire de se confronter au caractère problématique de ce qui n'est désormais plus évident ». C'est cette même connivence que Le Marec et Faury identifient en analysant les sociabilités scientifiques, sous la forme de références communes aux enquêtés et à leurs collègues, mais aussi aux enquêteurs et aux enquêtés dans le cas particulier d'une recherche dont les sujets sont eux-mêmes des collègues. Or, c'est par le jeu dialogique produit dans l'entretien qu'est rendue possible la pratique réflexive. La dimension intersubjective apparaît comme une condition de la pratique réflexive, point sur lequel insiste Perez-Roux, en référence au modèle meadien : « la présence de l'autre oblige chaque praticien à expliciter sa propre réalité en la rendant intelligible aux autres et à lui-même ; l'échange des points de vue entre les partenaires soutient la prise de recul du praticien en réflexion ». On voit à quel point, dans ce projet, se croisent les regards : ceux des élèves de la filière bois, des PLP conduite routière, du chercheur, de l'artiste impliqué dans le projet.

#### *De la digitalisation au jeu des perspectives*

Par rhétorique de la réflexivité, il faut donc entendre d'abord, au sens de la rhétorique spéculative de Peirce, les stratégies structurant le choix et l'agencement des ressources sémiotiques au sein de la pratique réflexive. C'est probablement une préoccupation rhétorique, ainsi entendue, qu'évoquent Durrive et ses collègues : « Il semble que, faute de 'méthode interdisciplinaire', nous ayons profité de la complexité d'une telle situation pour y chercher en quelque sorte son équivalent fonctionnel, lors de séances régulières : la norme d'une certaine manière de discuter au travers de nos formations disciplinaires, en prenant à chaque fois appui sur elles ». Pour Guillaumin, l'alternance est bien une rhétorique en ce sens qu'elle permet de structurer la réflexivité, d'organiser et d'articuler ses moments.

Dans une logique que l'on retrouve chez Vermersch (bien qu'il n'utilise pas ce terme), la rhétorique renvoie par ailleurs à une réflexion sur « l'économie de l'attention » (Lanham, 2006), plus précisément sur la manière dont celle ou celui qui accompagne le praticien réflexif soutient une activité d'allocation de l'attention et de focalisation<sup>5</sup>. Comme le rappelle Péaud, commentant Vermersch, ce sont ces jeux de focalisation, de défocalisation, de décentrement, qui vont déterminer les conditions de la « présentification » des situations. C'est cette défocalisation qu'évoquent certains des étudiants cités par Baudouin, ou que provoque le fait, pour les PLP conduite routière décrits par Perez-Roux, d'observer les photos d'élèves d'une autre filière.

Tout l'enjeu est, pour l'intervenant social qui soutient l'activité réflexive, de rendre possible, par une rhétorique, un agencement spécifique des discours, la construction d'un récit qui, s'il offrira une prise, dans un second temps, à une multiplicité de perspectives interprétatives, doit d'abord empêcher le sujet d'ensévelir sa narration sous les catégories qui organisent au quotidien sa pratique, colorent son expérience. Cette précaution renvoie à l'une des deux manières de se rapporter au vécu décrites par Péaud : ce « mouvement part de cette chose, ce qui suppose, dans un premier temps, de l'accueillir dans sa singularité, donc sans se référer à

---

<sup>5</sup> Sur rhétorique et allocation de l'attention, voir Oakley (2011).

la connaissance, d'une façon 'non loquace' pour reprendre le vocabulaire de Piguet ». Il s'agit alors moins de se faire croire que l'on raconte sans user de catégories que de mettre en scène explicitement ces catégories pour en faire des objets de travail, comme l'explique encore ici Péaud : « l'enjeu nous semble lié à la question de l'usage des catégories descriptives proposées ; pour que ce travail réflexif soit possible, le formateur doit permettre à l'autre d'élaborer un discours descriptif et de le passer au crible de la justesse, la justesse pour lui. Ce n'est possible que si le formateur et le formé construisent ensemble des significations provisoires, qu'on peut travailler, élaborer dans la durée. Les catégories servent alors de voie d'accès, d'instrument de déchiffrement' et permettent une appropriation »... Il y a là quelque chose des « poignées conceptuelles », outils nécessaires à la manipulation et à l'interprétation de l'expérience, dont parle Vermersch (2005).

C'est par ce jeu sur les catégories, non pas que la perspective de l'acteur va être évacuée, mais qu'elle va être relativisée par sa mise en scène dans un ensemble plus large de perspectives. Ainsi dans l'analyse de Baudouin, « le travail de production du récit (position de narrateur), mais également de réception de récit des autres participants (position de narrataire), contribue à développer de nouvelles interprétations sur son propre parcours de vie, et à ouvrir ainsi des voies alternatives d'agentivité ».

#### Questions de pouvoir, produits de la réflexivité et production du sens

La perspective rhétorique sur les pratiques réflexives suppose, dans un autre registre, de poser une question qui relève du politique : quels sont les jeux de pouvoir dans de telles situations de réflexion et d'intervention ? La question du pouvoir est omniprésente dans les contributions rassemblées ici. Monceau évoque ces freins qui se trouvent « au-dedans » des professionnels sous la forme de modes de pensée « prétendument rationnels » qui les enferment. Contre l'institué, la visée d'émancipation suppose une forme de réflexivité instituante. Baudouin pose la question de l'agentivité et du pouvoir d'agir, évoquant la « conscience politique », en référence notamment aux formes de réflexivité développées par Freire. Guillaumin explore les notions d'autorisation et d'autonomie. Péaud articule visée d'autonomisation du sujet et capacité d'agir dans des situations complexes.

Une première manière de poser la question de l'autonomie du sujet renvoie à la question des « produits » de la pratique réflexive. Par exemple, cette pratique constitue-t-elle un moyen « stratégique » (par l'illusion d'une forme de participation démocratique au débat collectif) de faire aboutir les participants à la réaffirmation de gestes, de pratiques, de manière de faire que formateur, chercheur, expert considèrent comme « adaptés » ? S'agit-il de singer, par une rhétorique bien pensée, une forme de démarche inductive dont on connaît l'issue (s'ils l'ont trouvé eux-mêmes, ils accepteront de le faire...). S'agit-il de mettre en scène une apparente réflexivité qui amènera finalement les professionnels à faire ce qu'on leur avait déjà dit de faire à l'IUFM, mais dont ils n'étaient pas tout à fait convaincus ? Est-ce qu'en ce sens, connaître serait reconnaître... la légitimité de la parole de l'expert ?

Pour éviter cet écueil, il faut donc bien comprendre ce que sont les produits de l'activité réflexive, et quelle forme de généralisation (on peut difficilement penser une « production de savoirs » si l'on ne réfléchit pas en termes de généralisation) elle rend possible. Ventoso y Font montre bien que, bien qu'elle soit souvent associée dans certains esprits à la logique de « compétences », la pratique réflexive n'a pas pour visée de produire des « savoirs-objets identifiés », des savoirs et savoir-faire prétendant à l'universalité. Pour autant, on peut difficilement prétendre que dans le cadre de cette pratique aucune abstraction ni généralisation n'a lieu : contre une supposée absolue irréductibilité de l'expérience singulière du sujet, se développe dans la pratique réflexive une forme d'activité de conceptualisation qui, si elle n'offre pas comme produits des « savoirs-types », n'en produit pas moins pour les acteurs et celui ou celle qui les accompagne des savoirs, des connaissances sur l'activité de

ces professionnels et les conditions de leur expertise. On observe bien au fil des récits et des analyses des récurrences, des redondances, des répétitions. Ainsi émergent un certain nombre de gestes, de postures, de schémas narratifs qui semblent, avec une régularité variable, organiser l'activité d'un ensemble de professionnels : on parlerait probablement dans le champ de la didactique professionnelle de « schémas », de *types* de conduites mises en œuvre face à certaines *classes* de situations. Ce qui émerge comme produit du processus d'abstraction et de conceptualisation, et qui apparaît bien marqué d'une dimension de généralité, ce sont non pas des pratiques, mais des schémas, des structures, des lignes directrices (interprétatives ou stratégiques) organisant, structurant ces pratiques. C'est cette forme particulière de généralité qui, au sens d'Habermas (1984/1995), permet de continuer à penser la pratique professionnelle comme relevant du registre de l'action, et non du comportement.

Ainsi la pratique réflexive ne vise jamais à produire des gestes types, mécaniques, qu'on supposerait efficaces et qu'il s'agirait de répéter. Elle ne produit pas des savoir-faire stables qui, une fois « produits » par l'analyse de l'expérience seraient « acquis », maîtrisés : une telle vision nous ferait précisément retomber dans une logique de « bonnes pratiques ». La question de l'émancipation du sujet se pose au moins en partie en ces termes : dans le champ de la pratique sociale ou éducative, au regard des modèles de référence contemporains, s'il existe une aliénation dont la pratique réflexive peut permettre de libérer les sujets, c'est bien cette aliénation au modèle des bonnes pratiques qui cache (mal il est vrai) de sérieux relents comportementalistes.

On peut poser autrement la question éminemment rhétorique du pouvoir<sup>6</sup> et de l'émancipation : dès lors que l'on passe de la tâche de digitalisation à la tâche de production des perspectives, il s'agit de comprendre à qui revient le pouvoir de produire le sens des situations vécues. Ventoso y Font cite un extrait du cahier des charges de la formation des enseignants dont une mauvaise interprétation pourrait mettre en péril la visée d'une forme de réflexivité instituante au sens où on l'entend dans le champ de l'analyse institutionnelle : « Les situations rencontrées sur le terrain par les professeurs stagiaires ne sont pleinement formatrices que si elles sont analysées à l'aide d'outils conceptuels et des apports de la recherche universitaire ». La traduction extrême d'une telle prescription mettrait le praticien en position de produire le récit, face à l'expert à qui reviendrait la charge de produire le sens. On serait alors bien loin de l'idéal du praticien réflexif décrit par Schön et, contre Garfinkel, on réduirait l'acteur à « l'idiot culturel » que le bon chercheur viendrait gentiment déniaiser.

Contre cette dérive, diverses stratégies sont évoquées par les contributeurs du présent ouvrage. Derycke et Brasseur évoquent le *sensing*, décrivant la manière dont les divers acteurs partagent l'interprétation des données. Leur analyse montre bien comment les intervenants peuvent éviter de devenir les seuls producteurs du sens, tout en trouvant leur place dans le conflit, par définition heuristique, des interprétations. Ceux-ci apportent bel et bien une catégorie, celle du « maître explicateur », empruntée à Jacotot, mais pour organiser un dialogue entre cette première catégorie et une autre, apportée par Mylaine : le « ne rien faire » qui lui permet de problématiser ses pratiques. Au fil de ce dialogue se dégage une triple réflexivité : celle des enfants accueillis, celle de Mylaine, celle des intervenants.

S'il se soucie véritablement de l'émancipation du sujet, l'intervenant ou le chercheur a tout intérêt à poser sérieusement la question de la production du sens, à développer sa propre réflexivité, au sens d'une réflexion qui lui permettra de « rendre compte précisément des conditions de production des savoirs en faisant retour sur les rapports singuliers du chercheur

---

<sup>6</sup> Voir Meyer & Girke (2011).



à ses objets et aux relations construites dans l'enquête » (Le Marec & Faury). C'est en un triple sens, ainsi, que le dispositif mis en œuvre doit interroger les rhétoriques de la réflexivité : rhétorique « spéculative », à la fois comme réflexion sur les conditions de production des discours et modalités de l'activité épistémique des sujets impliqués, et comme mise en perspective des effets pratiques de cette activité de la pensée ; rhétorique comme processus d'allocation et de guidage de l'attention qui, par les jeux de focalisation et de décentrement rendent possible présentification de l'expérience passée, mise à distance puis formalisation des catégories sous-jacentes ; rhétorique finalement au sens politique, interrogeant la question du pouvoir, des formes d'aliénation que vient débusquer la pratique réflexive et de la visée d'émancipation qu'elle poursuit.

- Boutinet, J.-P. (2009). « Préface », in C. Guillaumin, S. Pesce & N. Denoyel (éds), *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris : L'Harmattan, pp. 7-12.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Editions de Minuit.
- Denoyel N. (2000). *Le biais du gars, la mètis des grecs et la raison expérientielle. Contribution à l'étude de la culture artisanale et de l'éc(h)oformation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2000). *The Intuitive Practitioner. On the value on not always knowing what one is doing*. Maidenhead (UK) : The Open University Press.
- Habermas J. (1984/1995) *Sociologie et théorie du langage*. Paris : Armand Colin.
- Lanham, R. (2006). *The Economics of Attention: Style and Substance in the Age of Information*. Chicago : University of Chicago Press.
- Maine de Biran (1799/1954) *Influence de l'habitude sur la faculté de penser*. Paris : PUF.
- McDrury, J., & Alterio, M. (2002). *Learning through Storytelling: Using reflection and experience in higher education contexts*. Auckland, NZ: Dunmore Press.
- Meyer, C., & Girke, F. (2011). Introduction, in C. Meyer & F. Girke (eds.) *The Rhetorical Emergence of Culture*. New-York& Oxford : Berghan Books, pp. 1-32.
- Oakley, T. (2011). « Attention and Rhetoric. Prolepsis and the problem of Meaning », in C. Meyer & F. Girke (eds.), *The Rhetorical Emergence of Culture*. New York & Oxford : Berghahn Books, pp. 282-303.
- Petitmengin, C. (2001). *L'expérience intuitive*. Paris : L'Harmattan.
- Ravaisson, F. (1838). *De l'Habitude*. Paris : H. Fournier (Rééd. PUF 1999).
- Vermersch, P. (2005). « Tentative d'approche expérientielle du 'sens se faisant' : dans la suite du travail de Richir de 'L'expérience de la pensée' ». *Expliciter*, n° 60, pp. 48-55
- Vermersch, P. (2012) *Explicitation et Phénoménologie* (Paris, PUF).