

Au cœur d'un dispositif pédagogique réflexif en école de management, la question de l'écriture.

Fronty Juliette, Lairi Rochdy

ESCP Business School

juliette.fronty@edu.escp.eu

rochdy.lairi2@edu.escp.eu

RESUME

Cette communication propose de revenir sur une expérience pédagogique mobilisant un dispositif réflexif à partir d'un Reflective Learning Log, qui avait pour objectif la transformation de la posture d'apprenant d'étudiants en école de management. Ce dispositif est bien connu des sciences de l'éducation mais reste beaucoup plus utilisé dans les pays anglo-saxons. Il nous a permis de questionner à la fois le rapport à l'écriture des étudiants et de former à une posture, celle de la réflexivité, comme ancre de l'apprentissage. Le processus de recherche a eu comme effet le renversement de la problématique qui de « comment est-ce que l'écriture sert de vecteur de la réflexivité ? » est devenue « comment la réflexivité met-elle en branle le processus d'écriture ? », mettant en exergue l'effet performatif de *la mise en écriture*, en tant que difficulté à surmonter vers une réflexivité *amplifiée* par cette même écriture. Pour répondre à cette question, nous avons analysé des Reflective Learning Logs, des exercices spécifiques d'écriture réflexive, les appréciations des élèves sur le cours et des entretiens a posteriori de l'expérience pédagogique. Nos conclusions montrent que lorsque la posture réflexive dans l'apprentissage est éprouvée, elle est alors déployée au-delà du seul cours où elle était prévue. En revanche, des difficultés (opportunes) dans la mise en écriture sont un défi à relever à la fois d'un point de vue pédagogique mais aussi institutionnel, ce que nous appelons de nos vœux si l'on veut repenser l'enseignement du management.

MOTS CLÉS

Réflexivité, écriture, learning log, management, pédagogie.

Au cœur d'un dispositif pédagogique réflexif en école de management, la question de l'écriture.

INTRODUCTION

Nous proposons dans cette communication de prendre la perspective de Schön pour comprendre la tension qu'il existe à enseigner le management, puis nous éclairerons la problématique de la moralité du management par les travaux de Cunliffe, nous permettant d'introduire la pertinence d'un dispositif de pédagogie réflexive pour des étudiants en école de commerce.

Apprendre le management, entre quatre murs d'une salle, à des étudiants n'ayant pour la plupart pas ou peu d'expérience professionnelle est un défi. Pourtant, la création des écoles en management remonte à une centaine d'années maintenant et leur nombre ne cesse de croître. Schön voit dans ce mouvement le résultat d'une approche positiviste de la science, héritée d'Auguste Comte au milieu du XIX^{ème} siècle (Schön 1983), qui a eu pour résultat de chercher à rationaliser le « savoir pratique ». D'où le développement d'écoles de formation comme les écoles de commerces, d'ingénieurs, mais aussi pour les travailleurs sociaux, les psychologues, la politique ... (Schön 1983, 37). Mais cet essor va connaître une crise profonde d'après Schön, celle de la légitimité des professions et donc celle de cette rationalité technique systématique (fondement des approches de problem solving). Cette crise est causée par des scandales éthiques mais aussi des erreurs de décision ou de diagnostic, qui met en lumière la part non prévisible de l'activité. C'est ce que Schön appelle le « bazar », ou que Clot appelle le réel de l'activité (Clot 2005). Dans ce réel, tout n'est pas prévisible, ce qui met en tension les professionnels qui ne comprennent le monde qu'à travers ce paradigme. Ils se sentent « coincés » car la rationalité technique ne permet pas d'intégrer l'incertitude, l'unicité et la complexité du réel. Schön explique alors que les praticiens vont faire des « contorsions », pour faire entrer le réel dans le prescrit en laissant de côté les informations qui ne permettent pas de rentrer dans le moule, de les classer dans la catégorie des « inexplicables » ou de supprimer les informations « gênantes » qui mettraient en doute le systématisme de la rationalité technique. Ce constat nourrit alors plusieurs réflexions : comment appréhender la connaissance professionnelle (Schön cite Schein, Glaser et Simon) ? Comment appeler à la mise en réflexivité du professionnel, notamment en distinguant différents niveaux d'apprentissage que nous détaillerons dans la suite

de cette communication ? Et comment le faire tout en évitant au manager de penser que ses décisions sont le fruit d'une intuition, ce qui empêche l'apprentissage continu et surtout ne permet pas une approche critique de l'action managériale (Ibid.).

L'apprentissage d'un savoir pratique est donc complexe. C'est une question épistémologique peu souvent explicitée qui peut avoir des conséquences dramatiques dans le réel. À cet égard, Cunliffe note qu'une des dérives d'avoir enseigné le management comme un savoir technique et non une pratique a été d'a-moraliser le management, c'est-à-dire d'avoir fait considérer le management comme quelque chose de technique, dont la morale est extraite. Or, rappelle-t-elle, le management est fondamentalement moral, en ce qu'il s'agit d'interactions, donc de relations entre des femmes et des hommes, pour lesquelles les décisions prises ont un impact sur ces personnes, d'autres personnes et sur la société toute entière (Cunliffe 2009; 2016). C'est pourquoi enseigner la réflexivité dans un cours de management, pour des étudiants qui vont être amenés à manager, est crucial, notamment pour promouvoir des leaders éthiques.

C'est dans ce cadre, que nous avons proposé un dispositif pédagogique réflexif à des étudiants de dernière année dans une école de commerce française.

L'outil réflexif le plus fréquent est le learning journal, ou carnet de bord, qui invite l'apprenant à écrire. C'est aussi un outil qui a suscité beaucoup d'intérêt de la part des académiques (1 460 000 résultats pour la recherche « learning journals » dans *Google scholar* le 14/01/2019). Véritable « catalogue de situations vécues écrites » (Lahire, 2008), le *learning journal* se révèle être le lieu de « la réflexivité sur soi » (*ibid.*, 2008) et par extension non-abusive, dans une perspective *Arnaudienne* posant le travail au centre effectif et affectif de nos vies modernes (Arnaud, 2011), le lieu de la réflexivité sur soi *au travail*.

La réflexivité consiste à travers un processus de questionnement intérieur à apprendre à partir de soi et de son expérience, en cherchant à identifier les croyances et hypothèses sous-jacentes qui guident actions et pensées : c'est la conscience de l'influence de sa subjectivité et des normes sociales et politiques qui sont « internalisées ». La réflexivité est donc active et dynamique : elle impacte le réel, transforme les relations et le rapport au monde par le développement d'un point de vue plus critique à la fois extérieur et intérieur (Alvesson, Hardy, et Harley 2008).

Cette notion a été mobilisée dans divers champs, comme outil méthodologique pour le chercheur, pour intégrer la part de subjectivité de son travail (Bourdieu 2001; Alvesson, Hardy, et Harley 2008; Shotter et Cunliffe 2002), en philosophie tel que l'art de se connaître soi-même

ou celui de comprendre l'être humain dans toute son humanité, (Ricœur, 1985). Mais c'est sous forme de concept que nous proposons de la mobiliser dans cette communication, comme outil de progrès pour sa pratique professionnelle (Morley 2012; Fook 2010). La réflexivité n'est alors pas uniquement un élan d'introspection, mais est aussi une recherche du sens de ce que nos actions donnent à voir de qui nous sommes.

Qu'elle soit envisagée comme vecteur d'une identité toujours en construction (Ricœur, 1985 ; 1990), d'un récit de soi plus ou moins fictionnel (Dobrovsky, 1980) ou encore comme le médium permettant la possibilité d'une restauration psychique (Anzieu, 1981), l'écriture a depuis son origine toujours été l'outil symbolique et technologique permettant « la domestication de la pensée sauvage » (Goody, 1979), la constitution d'une société efficace administrativement, et même la performance organisationnelle des collectifs et des individus (*ibid.*, 1986). L'écriture ayant ceci d'universel et transversal que nous pouvons l'appréhender « depuis ses dimensions les plus individuelles et singulières, jusqu'aux dimensions les plus collectives » (Barré-De Miniac, 2015), sans pour autant la réduire ou la simplifier indument.

Si bon nombre de travaux en sciences de l'éducation font état de dispositifs ayant traité du rapport entre écriture et apprentissages, qu'en est-il alors du traitement de l'écriture dans une perspective réflexive, du rapport entre l'« écrivain étudiant » et sa propre émanation scripturale, en condition de formation en gestion ?

Les étudiants en formation se destinant à une carrière de gestionnaire et face à la création de leur écriture dont le dispositif du learning journal est le récipiendaire, ne sont-ils pas mieux enclins à un effort réflexif ? Ce langage écrit qui par essence se fixe, se réfléchit et se pérennise, sera interrogé a posteriori auprès d'une cohorte d'étudiants ayant vécu et réalisé un learning journal en 2017 dans une école de management française.

LA REFLEXIVITE

La réflexivité est une notion qui peut être reliée à trois éléments que sont l'introspection, le questionnement et l'apprentissage. L'introspection est un mouvement de retour sur soi, ouvrant vers un dialogue intérieur entre ses pensées et ses émotions. Le questionnement consiste à faire émerger les hypothèses sous-jacentes et le système de croyances (Deconchy 1970) qui sous-tendent notre rapport au monde et notre perception du réel. Le troisième élément est celui de l'apprentissage. En effet, la réflexivité telle que définie plus haut est moteur d'apprentissage puisqu'elle invite à revisiter les croyances et renouveler le regard porté sur le monde. Elle

aiguise le sens critique, de manière constructive, invitant à penser au-delà des présupposés et du caractère normé des cadres de référence. (Cunliffe 2009; Morley 2012; Schön 1983; Argyris et Schön 1997). Initialement invoquée par les approches dites d'apprentissage expérientiel (Dewey 1933 ; Argyris et Schön 1974), la réflexivité devient outil pédagogique en ce qu'elle permet de faire le lien entre la théorie et la pratique (Brown, McCracken, et O'Kane 2011) et rend la pratique elle-même source d'apprentissage (Morley 2012; Fook 2002).

Pourtant, peu d'auteurs mobilisant le concept de réflexivité font la distinction entre la réflexivité, la réflexion, la réflexion critique, flou d'autant plus complexe lors du passage entre la littérature anglo-saxonne et française, puisque cette dernière utilise reflexivity, traduit par réflexivité en français, reflection traduit par réflexion mais qui donne en adjectif reflective (par exemple reflective journals) qui se traduit en français par réflexif (journaux réflexifs). Or, la reflective thinking est plus proche de la réflexion, en ce qu'elle questionne l'action pour la mettre en perspective, possiblement mais pas systématiquement de manière critique, alors que la réflexivité est l'art de questionner ses propres cadres de pensée, qui se trouvent au-dessous du niveau superficiel de l'action consciente de tous les jours. La réflexivité est le questionnement de ce qui est tenu pour acquis (Cunliffe 2016), c'est-à-dire de la couche la plus implicite et souterraine.

En ce sens, le tableau 1 reprend la distinction faite par Rigg & Trehan (2004) entre la réflexion, la réflexion critique et la réflexivité. La réflexion est d'ordre presque technique, ce qui pourrait s'appeler « résolution de problème ». À une question correspond une solution. La réflexion critique interroge le cadre institutionnel et social, pour voir ce qui, dans le cadre extérieur à l'individu – extérieur mais dont les règles sont intériorisées, conditionne l'appréhension de la situation. Enfin, la réflexivité interroge les hypothèses personnelles qui conditionnent la manière dont le cadre institutionnel et social sera interprété et intériorisé.

Tableau 1. Les différents sens de la réflexivité. D'après (Rigg et Trehan, 2004)

Réflexion	Résolution de problème	Un problème / une question / une réponse
Réflexion critique	Questionnement des indiscutables (acquis / culture / politique / social)	Dans ma situation, j'identifie les éléments que je considère comme acquis et

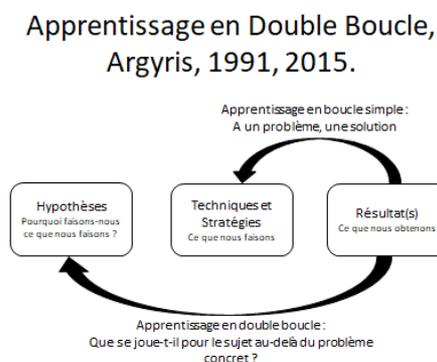
		indiscutables. Si je les remets en cause, que se passe-t-il ?
Réflexivité	Questionnement des hypothèses et croyances personnelles	Dans ma situation, j'identifie mes propres hypothèses. Et si je les questionnais ?

C'est justement sur cette perspective que s'ouvre le livre de Schön sur le Reflective Practitioner (1985). Schön invoque la réflexivité – en réalité en anglais il utilise « reflection », comme étant un processus visant à expliciter le savoir du professionnel, de manière à démystifier la part « d'art » ou celle attribuée à de « l'intuition » qui rendent la prise de décision professionnelle opaque et inaccessible (notamment aux non-spécialistes) et deuxièmement à valoriser les connaissances implicites enfouies dans l'inconscient du professionnel de sorte à expliciter son savoir acquis par la pratique (de professionnel il deviendrait praticien).

Il nous paraît dans le travail de Schön qu'il est bien question de déranger les hypothèses sous-jacentes, comme nous le montre le travail mené en collaboration avec Argyris conduisant aux deux modèles d'apprentissage en simple et en double boucle.

L'objectif de représenter schématiquement deux postures d'apprentissage est de montrer leur différence de niveau d'approfondissement. L'apprentissage en simple boucle correspond à une posture « résolution de problème ». Il s'agit de mettre en dialogue les techniques et stratégies utilisées avec les résultats obtenus. Au contraire, l'apprentissage en double boucle interroge les hypothèses soutenant les techniques et stratégies choisies.

Schéma 1. L'apprentissage en double boucle



On retrouve dans le modèle d'Argyris et Schön le questionnement des croyances, ce qui permet de dire que l'apprentissage en double boucle s'appuie bien sur un processus réflexif. Il met aussi en évidence la facilité d'être dans la simple boucle, c'est-à-dire de lier et interroger ce que nous faisons et ce que nous obtenons. Par comparaison, questionner le *pourquoi* de ce que nous faisons est beaucoup plus ardu, d'où la pertinence de la mise en place d'un accompagnement facilitant.

Nous avons défini ce qu'était la réflexivité, établissant la difficulté à bien la distinguer de la réflexion (reflection) et son impact dans un processus d'apprentissage innovant. Dans la prochaine section, nous allons nous pencher sur *l'outil/processus* exclusivement humain pour provoquer une posture réflexive de l'apprenant : l'écriture, médium de la réflexivité.

L'ÉCRITURE : MEDIUM DE LA REFLEXIVITE

D'emblée nous considérons la spécificité de la langue française qui utilise le même mot, en l'occurrence « écriture », pour la définir aussi bien comme trace que contenu (du Pasquier, 2009). Il ne s'agirait donc pas seulement de tenter d'inscrire l'écriture dans une problématique d'analyse des sens et des contenus, mais bien de mettre en relief et de comprendre les effets réflexifs d'une activité humaine ancestrale (Goody, 1983), aujourd'hui largement usitée mais selon nous à des fins plus directement productives que réflexives, si l'on considère prioritairement les contextes organisationnels et par anticipation, de formation en management. Originellement, la question du rapport entre la pensée et l'écriture trouve ses racines dans la philosophie platonicienne (Laks, 2001), l'écriture étant selon Platon nocive à la pratique de la philosophie elle-même, comme si la forme écrite de la pensée menaçait l'authenticité de celle-ci alors que sa forme orale permettrait l'émanation d'une vérité moins parasitée. Cette interprétation philosophique fondatrice et discriminante à l'égard de l'écriture faisant dire à Lahire (2008) que « L'écriture est depuis longtemps entachée d'un soupçon d'« inauthenticité » », et que par opposition « La spontanéité du discours oral est en revanche souvent considérée comme garante du caractère « vrai » et « sincère » de l'expression. ». Néanmoins, selon l'analogie proposée par Savall (2019)¹, l'état écrit d'une pensée correspondrait à un élément solide matériellement appréhendable quand la pensée restée prisonnière de l'esprit équivaldrait à un élément gazeux. L'état intermédiaire liquide est donc assimilé à l'art oratoire. Alors

¹ Lors d'un séminaire de formation dispensé le 23 janvier 2019 intitulé « De la recherche-Intervention à la publication » et organisé à la FNEGE.

l'écriture pourrait-elle constituer l'élément solide d'un processus réflexif de l'écrivain, sous une forme matérielle autorisant le témoignage de l'expérience propre.

Bien que depuis la fin des années 1970 les recherches sur l'écriture commencent à prendre en considération non plus seulement le scripteur centré sur lui-même mais de manière dynamique sa dimension sociale, l'écriture étant produite par un être lui aussi imprégné des déterminants sociaux et culturels (Barré-De Miniac, 1995), nous abordons ici l'écriture en tant que mouvement introspectif, reprenant pour illustration idoine la théorie foucauldienne d'une écriture de soi. Foucault dans son article intitulé « *L'écriture de soi* » publié en 1983 nous donne pour illustration l'exemple des « **hypomnemata** », mot d'origine grecque qui renvoie à une sorte de compilation de vie, d'accumulation de ses propres dires administrés de manière personnelle, pour mieux en retrouver la trace. Un document qui servira d'aide-mémoire, possiblement réflexif. Il dira de ce type de procédé qu'il a pour *but* « *non de poursuivre l'indicible, non de révéler le caché, non de dire le non-dit, mais de capter au contraire le déjà dit ; rassembler ce qu'on a pu entendre ou lire, et cela pour une fin qui n'est rien de moins que la constitution de soi* ». (Foucault, 1983). Constitution de soi scripturaire donc, préemptée par un questionnement intérieur permettant la revisite de ses propres représentations, croyances et connaissances les plus ancrées au même titre que peut l'être un processus réflexif ?

Ricœur s'est aussi penché sur l'écriture en tant que moyen d'expression d'une identité narrative ; écriture différente de celle de Foucault en ce qu'elle est certainement moins accessible mais par le biais d'une problématique que les deux auteurs partagent et que Castonguay (2010) désigne tout simplement comme « le rapport que l'homme entretient avec lui-même » ; ou encore reformulée plus savamment comme la question d'une herméneutique de soi. Là où l'identité foucauldienne existe dans et par l'écriture et constitue une technique médiatique apparente d'un soi *textualisé*, l'écriture ricoeurienne demeure peut-être plus un outil extérieur au processus profond identitaire, et par corollaire moins réflexive en soi. Cette identité foucauldienne en construction, cette élaboration de soi se matérialise totalement *via* les techniques de soi, scripturaires en particulier, dont Foucault (1994) dit qu'elles « permettent aux individus d'effectuer, seuls ou avec l'aide d'autres, un certain nombre d'opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur mode d'être ; ». Cette écriture qui chemine vers sa propre subjectivité toujours en formation se distingue alors de l'identité ricoeurienne en ce qu'elle est directement partie prenante dans le processus constitutif de soi.

De Platon à Foucault en passant par Ricœur, les configurations de la réflexivité et productivement de l'écriture sont antithétiques. Et dans ces conditions, quand bien même les formes, fonctions et technologies de l'écriture se sont considérablement métamorphosées (Guichard, 2008), est-il possible d'imaginer une autre voie que celle de la mise à l'écrit d'une pensée - spécifiquement en contexte de formation - celle-ci pouvant être rationnelle, à visée professionnelle et même (purement) émotionnelle ? Car l'écriture, heureusement et même fortuitement, constitue un moyen d'exercice simple (au-delà des possibles falsifications) de l'identité de l'auteur d'un message. A contrario, les messages oraux ne peuvent que s'altérer dans une chaîne de transmission, et in fine ne plus être attribuables de manière certaine à leurs auteurs originels (Goody, 1986).

Ici, l'étudiant-écrivain engage une forme de « retraite » au sens d'Anzieu (1981), afin d'interroger ses pratiques, représentations puis finalement ses croyances sous-jacentes ; acte réflexif par essence, l'écriture a besoin d'un dispositif accueillant, permettant le retour pour témoignage matériel de l'expérience ainsi menée.

L'écriture n'est pas neutre, elle impacte et remue l'écrivain. C'est la prise en considération de la dimension philosophique de l'écriture, pour la sortir d'un outil a priori neutre, qui met en exergue la portée du renversement à venir de notre problématique : l'écriture n'est pas qu'un outil et peut devenir un but, celle de l'écriture de soi. La réflexivité, pensée comme une finalité dans cette approche du RLL, est finalement prétexte et met en lumière la dimension profondément philosophique de l'écriture.

LE LEARNING JOURNAL, UNE INVITATION A LA REFLEXIVITE

Le learning journal est un carnet de bord de l'apprentissage. C'est un outil pédagogique réflexif permettant au professeur d'inviter les étudiants à une posture réflexive, pendant et après le cours, sous la forme de la dynamique d'apprentissage en double boucle (Argyris, 2015).

C'est un outil très populaire (O'Connell et Dymont 2011; Wong et al. 1995; Chirema 2007; Woodward 1998; Cunliffe 2016), notamment dans les pays anglo-saxons, dans plusieurs disciplines et pour lesquels la littérature est très riche. Nous notons une prédominance des formations du soin parmi les plus utilisatrices de cet outil pédagogique : nursing schools, social work, et aussi enseignement. Ces métiers totalement dévoués à l'humain et exclusivement fondés sur les relations humaines justifie à nos yeux l'attention toute particulière donnée à des méthodes favorisant la réflexivité (Wong et al. 1995). De manière unanime, l'utilisation des

learning journals est plébiscitée. Elle permet de situer l'apprentissage, par l'observation, la prise de notes, le lien entre la théorie et la pratique. Elle permet une personnalisation de l'accroche du cours ou des théories, par le lien avec l'expérience personnelle. Les learning journals rendent l'étudiant actif dans le processus d'apprentissage et le remet dans sa responsabilité d'apprenant. Les learning journals sont aussi le lieu de l'épanouissement d'une pensée critique, de « penser à la pensée », d'identifier les cadres normatifs présents. Enfin, c'est une manière d'introduire de la créativité dans un cours, invitant à une expression personnelle prélude à une écoute attentive de ses émotions, ce qui en fait un outil aussi utilisé pour développer des compétence de connaissance de soi (self-awareness) et de leadership (inner-leadership) (Pavlovich 2007). C'est ainsi que nous avons considéré, après avoir constaté que la littérature sur les learning journals ne traite pas de l'écriture en tant que tel, qu'il y avait là l'opportunité de réintroduire décidément l'écriture comme co-objet d'étude, consubstantiel à la réflexivité lorsqu'il s'agit d'aborder cette dernière *via* un dispositif de learning journal.

Ces avantages prennent bien sûr beaucoup de place dans la littérature. Pourtant quelques challenges sont soulevés, quoique peu de réponses leurs soient apportées (O'Connell et Dyment 2011). En effet, le succès de l'utilisation des learning journals est très dépendant de la formation des élèves à l'écriture réflexive et au cadre à la fois structurant et protecteur donné par l'enseignant (Pavlovich 2007). En effet, il est très important d'expliquer aux élèves les attendus de ce journal et ce qui fait la différence entre un learning journal d'un simple carnet de notes.

Une limite importante de l'utilisation des learning journals est que l'étudiant intègre les attentes du professeur et soit tenté d'écrire ce qu'il imagine qui ferait plaisir au professeur. Ce serait une manière de chercher à « valider » l'exercice sans se prêter véritablement au jeu. Car si la perception du learning journal est majoritairement positive et les verbatims utilisés dans les articles publiés sur le sujet sont éloquents, il demeure pouvoir être perçu par certains comme « an annoying busy work » (O'Connell et Dyment 2011), rébarbatif et sans lien avec l'enseignement. La place du professeur est ici déterminante pour expliquer aux étudiants la valeur ajoutée et l'intégration au sein du cours de cet outil pédagogique. C'est un exercice exigeant et il se peut qu'un étudiant ne se sente pas à la hauteur. Clairement, il ne convient pas à tout le monde ; il est plus facile pour certains que pour d'autres d'écrire régulièrement, de manière personnelle, en mobilisant ses propres cadres d'analyse et en les questionnant.

Aussi, la frontière entre les sujets purement professionnels et plus personnels est assez ténue, ce qui fait de la lecture des learning journals un sujet assez délicat et discuté, exigeant éthique

et bienveillance professorale pour ne pas poser de limite là où l'exercice voudrait qu'il n'y en ait pas tant dans le degré de réflexion critique, que dans ceux d'introspection et d'honnêteté personnelle. Enfin, le dernier point concerne le temps, le temps nécessaire à l'écriture, incompressible, qui peut être rebutant pour des étudiants grandement sollicités sur de nombreux plans.

Notre problématique a donc cheminé, et s'est transformée, en partant de « **comment l'écriture peut-elle servir de vecteur de la réflexivité ?** », pour devenir : « **comment la réflexivité met-elle en branle le processus d'écriture ?** ».

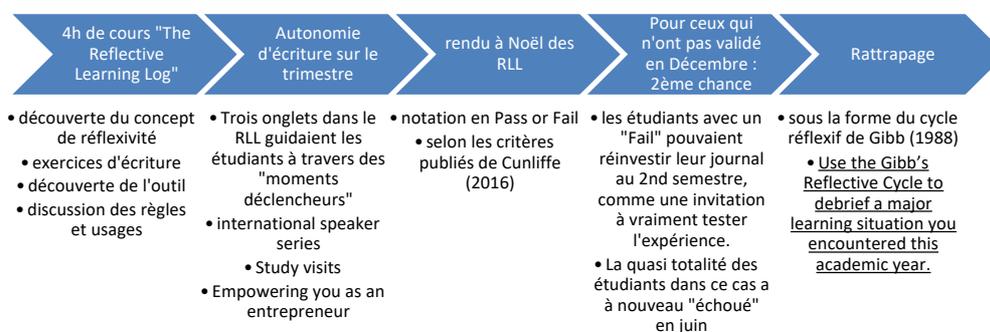
CADRE EPISTEMOLOGIQUE ET DESIGN METHODOLOGIQUE

Nous étayant sur le principe épistémologique de contingence générique formalisé par Savall et selon lequel « les approches contextuelles contiennent des traces de régularités qui servent à bâtir des théories de type constructivistes sur les organisations. » (Lallé, 2004), nous investiguons notre « terrain d'observation scientifique » (Lallé, *ibid.*) que nous requalifions ici en « terrain d'implication scientifique », par lequel en espèce le « chercheur-intervenant-pédagogue » s'investit personnellement dans la réussite du projet de transformation. À rebours de ce que Merini et Ponté (2008) décrivent de la démarche R-I en milieu de formation (et qui dépasse largement le seul aspect techniciste de la recherche) comme un cheminement partant « De l'expérience de problèmes professionnels à la définition d'un objet d'étude », nous avons fait ici le cheminement inverse à savoir, pour reprendre la formulation de Merini et Ponté « De la définition d'un objet d'étude à l'expérience de problèmes professionnels », et *in fine* « De la définition d'un objet d'étude à la résolution de problématiques de formation au management ». Nous sommes ainsi partis d'une expérience de formation à la réflexivité via un processus d'écriture dans le cadre d'une spécialisation dans un programme Grande École d'une école de management française avec pour objectif (donné par la direction académique du programme) de transformer la posture d'apprenant de l'étudiant. Car effectivement, l'objectif visé par la direction pédagogique du programme, à savoir la transformation de la posture d'apprenant, nous est apparue véritablement incarnée lorsque le processus d'écriture s'est réellement enclenché. Nous avons pu appréhender ce passage grâce à la comparaison entre l'expérience vécue en cours, où la réflexivité s'est déployée oralement et collectivement, et la consultation des journaux trois mois plus tard, journaux remplis seuls et à la discrétion de

chacun. La réflexivité comme seule posture cognitive ne suffit alors pas à la transformation *durable* de l'individu apprenant.

L'origine d'un Reflective Learning Log vient de la demande du co-directeur pédagogique du programme d'une MSc d'utiliser cette pédagogie dans le parcours. L'idée du Log était de permettre aux étudiants de lier leurs apprentissages grâce au développement de leur réflexivité sur leur propre parcours pour devenir des praticiens apprenants, éthiques et réflexifs. Le Log fut distribué lors d'un cours de trois heures de présentation et d'exercices pour appréhender la pensée et l'écriture réflexive.

Le RLL a été noté en fin de semestre 1, sur un système binaire *pass or fail*, qui a l'avantage d'être le seul pertinent comme l'ont démontré les travaux de Wong (1995). Sur les 61 étudiants inscrits, 54 ont rendu leur RLL en fin de semestre 1, et 40 d'entre eux ont été validés, soit 74%. La classe était composée de 36% d'étudiants internationaux.



Notre dispositif in vivo permettant l'« écriture réflexive en contexte de formation » a permis ainsi de réaliser l'objectif de cette communication qui fut de rassembler puis d'analyser les retours des utilisateurs du dispositif selon : (1) les contenus du RLL et de l'exercice de rattrapage (instauré pour ceux qui n'avaient pas validé leur RLL), (2) l'analyse des évaluations (3) un entretien réflexif avec la chercheure-pédagogue (co-auteure de cette communication) et enfin (4) des entretiens semi-directifs a posteriori avec quelques étudiants, difficiles à mobiliser a posteriori car étant diplômés au moment de notre recherche, raison pour laquelle la présente

recherche se veut *work-in-process* et le dispositif est en cours de réalisation auprès d'un autre public. Aussi, eu égard à la spécificité de l'entretien réflexif qui consista à interviewer la co-auteure (par le co-auteur) de cette communication, nous avons décidé de proposer une analyse de cet entretien, visant à faire émerger une explicitation (Vermersch, 2019) de la mène du RRL (effectuée par la seule co-auteure), depuis sa demande initiale par le programme jusqu'à son suivi en passant par son installation sur le plan pédagogique. Cet entretien a revêtu le triple intérêt d'informer méthodologiquement et de manière fiable le co-auteur sur le dispositif initial, d'interroger en forme de bilan le dispositif installé directement par la praticienne et enfin d'obtenir d'elle des données directes nécessaires à ce travail de recherche. Le contenu relevé de cet entretien viendra alimenter les discussions et limites de cette recherche.

Nous avons traité ces quatre sources de données selon une analyse de contenu thématique (Wanlin, 2007) interprétative (Henry et Moscovici, 1968), proposant ensuite de les croiser pour arriver à des résultats étoffés. L'exercice de rattrapage consistait à travailler à partir d'une situation d'apprentissage durant l'année écoulée, en suivant le modèle didactique de Gibb (1988) qui propose un cycle réflexif permettant de décortiquer une situation à travers six étapes : description (que s'est-il passé ?), émotions (qu'avez-vous ressenti ?), évaluation (qu'est-ce qui était positif et négatif pendant l'expérience), analyse (quel sens avez-vous donné à la situation ?), conclusion (qu'avez-vous appris de la situation, des autres et de vous-même ?) et plan d'action (si la situation se reproduit, qu'est-ce que je décide de mettre en application ?). Ce modèle a l'avantage de dégager plusieurs étapes de réflexion bien distinctes les unes des autres, notamment en isolant le moment d'analyse de la description et de la contemplation des émotions. C'est sûrement le passage obligé pour une réflexivité authentique, et le modèle de Gibb permet de ne pas « sauter » immédiatement dans l'analyse qui risquerait de léser ces deux étapes préalables. D'autre part, chacune de ces étapes est détaillée en plusieurs sous-questions permettant de véritablement guider l'écrivain dans la réflexivité.

L'analyse croisée des données dans la recherche de réponse à la problématique de cette présente communication a permis l'émergence de cinq thèmes : (1) la familiarité avec l'objet du journal, (2) la place de l'écriture, (3) le journal entre attraction et répulsion, (4) le hors sujet, la question du blocage (5) la liberté de l'objet en question.

RESULTATS

LA FAMILIARITE AVEC L'OBJET DU JOURNAL

Le RLL est un carnet personnel, qui a été offert aux étudiants au début du cours. Il était fait sur mesure, aux couleurs du programme, avec un avant-propos de la direction du programme et des espaces dédiés suivant différents thèmes. Les retours des étudiants ont témoigné d'un attachement fort à leur journal. La plupart d'entre eux ont refusé de nous le redonner a posteriori pour en extraire des verbatim, car leur contenu était considéré comme très intime.

Oh non, je ne veux pas vous envoyer mon RLL, ni le rendre public. C'est super privé, je veux dire, je l'ai utilisé comme un journal intime.

Certains ont semblé moins en aise avec l'objet journal, pour des questions essentiellement de format, le jugeant moins adapté à leurs usages modernes.

Je ne suis pas à l'aise avec l'objet physique du journal, je préfère tenir un journal digital et même prendre des notes vocales que je consigne, c'est plus efficace et plus facile au quotidien.

Mais la plupart s'en sont emparé de manière assez impressionnante, mêlant textes et dessins ou schémas. La variété des couleurs, l'utilisation de feutres, montrent que les étudiants sont passés à plusieurs reprises sur leurs écrits, qu'ils amendent, précisent, illustrent. Ils se font des commentaires, se félicitent, expriment leurs émotions au-delà des mots, en jouant sur la taille de l'écriture, la ponctuation, l'utilisation de l'espace de la feuille. Au fil des paragraphes, il devient évident que les étudiants qui ont investi l'exercice « s'adressent » au journal, qui devient tiers réflexif.

Un exercice vraiment utile. Entre nous, je suis tellement excité à l'idée d'ouvrir mon nouveau journal ! CONTINUER !

LA PLACE DE L'ECRITURE

Donner une définition de la pensée réflexive est une chose, écrire de manière réflexive en est une autre. Dans le processus de mise en place des RLL, la préoccupation centrale de la chercheuse-pédagogue fut justement d'outiller l'apprenant en technique d'écriture. Plusieurs éléments de méthode furent donnés pendant les quatre heures de cours, dédiées à faire s'exercer les étudiants à l'écriture : que celle-ci soit facilitée et rendue accessible par l'expérimentation.

J. nous a donné un exercice qui consistait à nous écrire une lettre à nous-même et que nous avons gardé sous pli pour ensuite l'ouvrir en fin d'année. J'ai trouvé cette approche très intéressante. Ça nous a tout de suite mis dans le bain.

Cette application à faire écrire les étudiants dès le premier cours témoigne de ce lien indéfectible entre écriture et réflexivité et par ailleurs de ce que la difficulté se situe peut-être encore plus dans la mise en branle de l'écriture que dans la pensée réflexive elle-même.

Verbaliser par écrit fait revivre les choses différemment, c'est un effort différent. Finalement cette écriture m'a aussi permis de me projeter dans mon futur plus positivement, car ce que je vivais au moment de l'exercice était plutôt négatif.

Ici l'écriture incarnée a permis l'instauration d'une sorte de mécanisme de défense écrit, permettant à l'écrivain de projeter son futur, dans ce cas mieux acceptable que le présent. Cette écriture créera donc en second tour comme une forme de distanciation arrangeante consentant à l'étudiant de mieux vivre avec ses mots plutôt qu'avec ses maux. Réflexivité pare-feu dans ce cas, mais aussi automatiquement introspective, au point de bloquer l'écriture qui peut être perçue alors comme risquée par certains étudiants.

Ces témoignages d'étudiants nous renvoient finalement à la question sous-jacente de la relation d'implication que ceux-ci peuvent et doivent engager dans l'exercice du RLL, relation qui sera obstruée par le cadre classique académique et pédagogique (en formation au management) qui n'a pas (ou peu) créé d'espace dédié à ce type de relation écriture-étudiant, à savoir une relation au « médium en formation » à tout le moins impliquante, voire même fondamentalement intime.

LE JOURNAL, ENTRE ATTRACTION ET REPULSION

Ce qui nous amène à cette partie importante de l'analyse, qui montre qu'en effet, le RLL n'a pas laissé indifférent et les témoignages que nous avons recueillis étaient très tranchés : soit l'étudiant est enthousiaste, a profité du dispositif et a continué dans le temps à l'utiliser, soit les critiques étaient sévères.

Les évaluations à cet égard sont éclairantes : fort intérêt ou forte critique, les mots étaient choisis ! Les extraits de journaux auxquels nous avons eu accès expriment aussi l'évolution d'étudiants : de scepticisme à fervent utilisateur et militant.

Pour être honnête, je n'étais pas vraiment convaincu par cet outil au départ. Mais quand j'ai commencé à écrire, j'ai compris pourquoi c'était une super opportunité de me souvenir de mes réflexions et de creuser plus profondément afin d'apprendre plus de mes expériences.

Pour ma part j'ai déjà 4 types de journaux selon des thèmes que j'ai définis. Un de mes journaux, plus personnel, me suit partout au boulot et même en vacances.

LE HORS SUJET OU LA QUESTION DU BLOCAGE

L'appréciation soit positive soit au contraire critique peut être rapprochée du constat que certains étudiants n'ayant pas validé l'exercice du RLL à la fin du Semestre 1, n'ont pas non plus, validé l'exercice de rattrapage, ce qui a conduit à une interrogation forte de la direction du programme et qui a dû être justifié par la chercheuse-pédagogue.

J. a donné les raisons des 2 fails... !?

Cependant, une fois les raisons explicitées et illustrées, elles n'ont plus été questionnées, car il était évident que ces élèves n'avaient pas réalisé ce qui était demandé. C'était un hors-sujet : au lieu de suivre le cycle descriptif de Gibb, pourtant didactique et détaillé, les étudiants narraient une situation professionnelle, dont ils montraient l'évolution, comme si la remarque des étapes était en soi l'exercice réflexif. Outre l'oubli, dont on peut se demander s'il était conscient, d'appliquer leur situation d'apprentissage au cycle de Gibb, les efforts pourtant suivis par l'ensemble des autres étudiants d'investir le « je », dans une perspective de questionnement profond se révélaient complètement absents. Il est certain que les étudiants ayant à nouveau échoué à valider ce rattrapage, qui ne visait qu'à inviter à un exercice réflexif avec un modèle extrêmement aidant, témoignait plutôt d'un refus de posture plutôt que d'incompétence. Ce qui permet de soulever ici la difficulté de se mettre en réflexivité, comme potentiellement désarmant car questionnant des convictions, une représentation du monde à partir de laquelle tout un système de croyances et de pensées s'enchevêtre, comme le souligne la littérature. Mais dans cette communication, nous proposons aussi de considérer la mise en écriture comme pouvant en elle-même porter la difficulté de la mise en réflexivité : une écriture bien loin de la prise de note ou des exercices de rédaction académique, qui nécessite une mise en mouvement littéraire très différente et qui porte en elle-même sa propre limite : celle d'un processus solitaire. Nous touchons ici une limite du dispositif, qui est le besoin d'accompagnement parfois nécessaire dans une démarche réflexive et ne pouvant passer que par l'oralité, à deux ou à plusieurs.

LA LIBERTE DE L'OBJET EN QUESTION

Ici la question de la liberté d'usage perçue de l'objet s'est distribuée selon deux modalités.

En premier lieu nous avons relevé l'inquiétude limitante exprimée quant au jugement de la production écrite consignée dans le RLL.

Parfois je me demandais si on pouvait vraiment écrire tout ce que l'on voulait dans le journal et ça m'a un peu bloqué.

En second lieu, les étudiants ont exprimé la trop grande liberté accordée dans l'utilisation du RLL, malgré son installation pédagogique.

J'aurais aimé que le RLL soit encore plus contraignant pour nous guider encore mieux, là la liberté accordée était peut-être trop grande, d'où des échecs.

L'appréciation de cette liberté d'usage semble aussi exprimer en dernier tour une autre inquiétude face aux pages à remplir, dans un format éducatif classique qui vient se réimposer forcément.

C'est bizarre parce qu'on était assez libres en fait quant à son remplissage mais j'avais l'impression qu'on attendait de nous beaucoup de volume écrit, il y avait beaucoup de pages dans le RLL.

Trop accueillant ou trop contraignant, là encore la question de la forme se substitue à la réalité de l'écriture : la pression de la quantité potentiellement attendue est une manière détournée d'appréhender la difficulté de la mise à l'écrit.

DISCUSSION : LA REFLEXIVITE COMME DECLENCHEUR DE L'ECRITURE DE SOI

Nous avons constaté, à la lumière de ce qui a été développé jusqu'ici, que l'écrit en tant que procédé technique humain peut mettre en lumière à travers lui (ou malgré lui) des questionnements laissant augurer la découverte d'une inédite expression écrite de ses propres apprentissages, partagé dans une dynamique dialectique d'attractivité-répulsivité.

L'écrivain réflexif, inévitablement centré sur lui-même dans son rapport profond et interrogatif à ses propres apprentissages, doit faire face à la possibilité - à défaut d'un véritable saisissement créateur (Anzieu, 1981) - d'un décollage créateur (ibid.) lui permettant d'exécuter l'exercice.

Ce mouvement psychique que nous percevons comme instable nous renvoie à la question de la difficulté d'accès à l'écriture, en ce que cette dernière doit favoriser l'effort réflexif mais aussi en ce qu'elle peut signifier des capacités de symbolisation incomplètes ou insuffisantes (Du Pasquier, 2002) d'enfants devenant adultes. La réflexivité ne « va pas de soi » et doit alors trouver ses propres relais expressifs, en l'occurrence ici une écriture-véhicule autorisée à transporter ses propres réponses aux interrogations les plus enfouies. L'écriture n'est donc pas neutre, elle remue et impacte l'écrivain.

L'effort réflexif commandé par l'exercice du RLL consiste en une mise en écrit de leurs interrogations profondes et c'est alors que cet effort apparaît comme risqué (voire non désiré) pour une partie des étudiants tandis que pour d'autres, adeptes des journaux personnels, se donnent libre voie vers la réalisation de l'exercice RLL. Cet écart s'explique d'après nous par le fait qu'il s'agissait en réalité non pas seulement d'écrire mais de s'écrire. C'est une invitation rare dans les cursus habituels, que ce soit en école de management ou à l'université. D'autre part, ces écrits réflexifs sont produits par le biais d'un dispositif commun et par des individus qui, pour les engendrer, s'arrachent à la temporalité et à la contingence de leur quotidien, n'ignorant pas qu'ils seront quand même jugés par la (fatale) notation de fin d'année d'étude. Ce double constat étant observé, nous proposons une définition de l'écriture réflexive encadrée par le RLL comme un processus générique de l'écrivain lui permettant une appropriation identificatoire de ses propres apprentissages en contexte de formation. Le RLL serait alors la matrice matérielle d'une réflexivité accompagnée (et non commandée) engendrant une écriture elle-même prescrite par l'exercice et dont l'effet vertueux constaté relève d'une auto-alimentation entre pratique réflexive et pratique scripturaire.

Dans une libre et rigoureuse adaptation des travaux de Lahire (2008), nous posons la question suivante : peut-on seulement conditionner le déclenchement réflexif inévitablement humain et universel à la (consciente) maîtrise d'un genre ou d'une technique scripturaire ? La réponse se trouvant dans la question, nous avons dès lors remarqué la nécessité d'un accompagnement plus important à l'écriture non immédiate, peut-être encore mieux balisée, par le moyen d'une réflexivité exercée et accompagnée dans la mesure du « transmissible ». Accompagnement spécifique donc qui serait l'objet de la validation académique (par le présentiel aux ateliers d'accompagnement) plutôt qu'une notation de l'exercice écrit lui-même, et qui nous renvoie à la question posée par Mireille Cifali (2001) : « Entre la tentation positiviste et prescriptive, et celle de l'intransmissible et de l'ineffable, y a-t-il place pour une intelligibilité de l'activité enseignante ? ».

Sur le plan pédagogique, la question de la possibilité d'un accompagnement à la réflexivité en tant que mouvement intellectuel, qu'il soit individuel ou collectif se pose, si l'on part du postulat initial que l'existence même d'un processus réflexif permettrait la mise en branle de l'écriture. Le journal réflexif serait alors son récipiendaire, la matérialisation scripturalement incarnée d'un effort intellectuel tout à fait intime et qui nécessite un accompagnement double : d'une part sur la mise en confiance de l'étudiant dans sa capacité (et son droit ?) à se questionner,

d'autre part en mobilisant une réflexivité dans l'échange oral, ce qui est une autre approche, complémentaire, du questionnement réflexif que les auteurs mènent parallèlement mais qui ne figure pas dans ce papier pour des raisons de calibrage de la problématique, à ce stade.

Il ne s'agit donc jamais de prescrire la réflexivité, mais plutôt de se donner les moyens professionnels et pédagogiques qu'elle puisse durablement exister. Le dispositif RLL en devient alors son émanation scripturaire palpable. L'écriture, cette fois-ci moins automatique et peut-être plus stable et durable a permis la réflexivité, et le renversement méthodique de l'approche pédagogique permettra probablement un meilleur ancrage des pratiques réflexives puis scripturaires qui ne feront alors que s'autoalimenter dans le but de créer les conditions d'un examen routinier et salubre des apprentissages.

Le RLL-seconde version pourra alors se focaliser plus fortement sur l'acte d'écriture. Les questions guidant, volontairement réflexives, proposées au fil des pages pour accompagner la mise en réflexivité des étudiants pourront s'axer plus sur le processus d'écriture, ou d'encouragement à l'écriture. L'effort d'écriture régulier ouvrira la voie vers de l'introspection et alors l'invitation à la réflexivité sera plus évidente. Le RLL-V2 pourra ainsi devenir un espace d'entraînement à l'écriture de soi, qui ne serait plus une fin en soi mais qui pourra servir un rendu final de rapport réflexif sur ses apprentissages. Celui-ci permettra alors de mesurer la progression réalisée à la fois en termes d'écriture de soi et de réflexivité.

CONCLUSION ET OUVERTURE

Notre réflexion a été de proposer un type d'exercice basé sur une écriture réflexive et dimensionné comme amplificateur d'apprentissage en contexte de formation. Ces écrits consignés dans des learning journals et construits par des *non-écrivains* nous ont laissé intuire d'un processus résolument introspectif chez les acteurs concernés.

Les résultats obtenus et rendus dans cette communication s'apparentent à une hypothèse évoluée puis stabilisée et pour laquelle nous continuons l'investigation sur des terrains attenants et similaires, en écho aux résultats et discussions opérés autour de ceux-ci et en s'inspirant également de travaux doctoraux en gestion et pour lesquels la méthode de la recherche-intervention se trouva être le moteur d'actions de transformation de programmes de formation d'une école de management.

Il aurait été scotomisant de ne pas soulever la question de l'impact de la digitalisation en tant que technologie-outil mais aussi pour aller plus en avant en tant qu'objet causal du délitement

d'un processus subjectif comme peut l'être éminemment une réflexivité mise à l'écrit sur ses apprentissages en condition de formation. Si Crozat & al. (2011) ont déjà mis en évidence l'« enjeu scientifique et opérationnel à comprendre quelles sont les modalités d'écriture nouvelles inhérentes au support numérique », la question que nous souhaiterions examiner de plus près fait plus écho aux conséquences dé-structurantes d'une telle écriture en mutation (Deseilligny, 2006) sur le plan du processus réflexif (et plus totalement sur un plan quasi-anthropologique).

Enfin, la dernière question conclusive mais toujours primaire en recherche-intervention, est celle de la performance organisationnelle visée, dans ce cas liée la formation à la réflexivité d'étudiants en fin de cursus. Le fort taux de validation du RLL en fin de premier semestre atteste de l'efficacité de l'exercice en tant que tel, et les commentaires qualitatifs lors de l'évaluation de la fin d'année sont encourageants quant à une telle démarche. De notre place de chercheurs ce qui nous paraît important ici est la question de l'écriture soulevée par l'intention de réflexivité. Celle-ci exige une mise en branle *d'écriture de soi* inhabituelle dans nos systèmes éducatifs et pourtant indispensable à l'exercice réflexif. L'appel à la réflexivité rend nécessaire l'ouverture d'espaces d'écriture, que ce soit sous forme de pages, de temps alloué et même de formation pour appréhender ce passage délicat de la pensée à l'écriture, dans un effort peut-être paradoxal de désacralisation salvatrice de l'écriture réflexive.

RÉFÉRENCES

Alvesson, Mats, Cynthia Hardy, et Bill Harley. 2008. « Reflecting on reflexivity: Reflexive textual practices in organization and management theory ». *Journal of management studies* 45 (3): 480-501.

Anzieu, D. 1981. *Le corps de l'oeuvre*. Paris : Gallimard.

Argyris, Ch, et Donald A. Schön. 1997. « Organizational learning: A theory of action perspective ». *Reis*, n° 77/78: 345-48.

Arnaud, G. 2011. *Du désir au travail... au Désir de travail (HDR)*. Université de Lille 1.

Barré-De-Miniac, C. 1995. La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, pp. 93-133.

_____. 2015. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

Bohm, David. 2013. *On dialogue*. Routledge.

Bourdieu, Pierre. 2001. *Science de la science et réflexivité. Raisons d'agir. Cours et travaux*.

Brown, Tavor, Martin McCracken, et Paula O'Kane. 2011. « 'Don't forget to write': how reflective learning journals can help to facilitate, assess and evaluate training transfer ». *Human Resource Development International* 14 (4): 465-81.

Castonguay, Simon. 2010 - *Michel Foucault et Paul Ricoeur : vers un dialogue possible*. Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies. ricoeur.pitt.edu

Chirema, Kathleen D. 2007. « The Use of Reflective Journals in the Promotion of Reflection and Learning in Post-Registration Nursing Students ». *Nurse Education Today* 27 (3): 192-202. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.04.007>.

Cifali, M. 2001. Chapitre 6. Démarche clinique, formation et écriture. Dans : Léopold Paquay éd., *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 119-135). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Cunliffe, Ann L. 2009. « reflexivity, learning and reflective practice ». In *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and development*, Sage, 405-18. Amstrong and Fukami.

_____. 2016. « Republication of "On Becoming a Critically Reflexive Practitioner" ». *Journal of Management Education* 40 (6): 747-68. <https://doi.org/10.1177/1052562916674465>.

Deconchy, Jean-Pierre. 1970. « Milton Rokeach et la notion de dogmatisme ». *Archives de sciences sociales des religions* 30 (1): 3-31. <https://doi.org/10.3406/assr.1970.1844>.

Deseilligny, O. 2006. L'écriture de soi, continuités et mutations : du cahier aux journaux personnels sur le web (1998-2003). Thèse de Doctorat Paris 10.

Du Pasquier, M. 2002. L'enfant qui écrit mal : Ou la difficulté d'accès au symbolique interrogée à travers l'écriture. *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 45(2), 333-377.

Doubrovsky, S. 1980. Autobiographie / Vérité / Psychanalyse. *L'Esprit créateur*, 20, pp. 87-97.

Fook, Jan. 2002. « Theorizing from Practice: Towards an Inclusive Approach for Social Work Research ». *Qualitative Social Work: Research and Practice* 1 (1): 79-95. <https://doi.org/10.1177/147332500200100106>.

——— 2010. « Beyond reflective practice: reworking the “critical” in critical reflection ». *Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning*, 37-51.

Foucault, M. 1994. *Dits et Ecrits Tome IV, 1980 - 1988*. Paris : Gallimard.

——— 1983. *L'écriture de soi. Corps écrits*. Paris : PUF.

Goody, Jack. 1979. *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Editions de Minuit.

——— 1986. *La logique de l'écriture; L'écrit et l'organisation de la société*. Malakoff: Armand Colin.

Guichard, Éric. “L’internet : Retrouvailles de l’écriture et de La Cartographie.” *Revue de La Bibliothèque Nationale de France*, no. 24 (October 2006): 11 pages.

Henry P, Moscovici S. 1968. Problèmes de l'analyse de contenu. In : *Langages*, n°11, Sociolinguistique, sous la direction de Joseph Sumpf. pp. 36-60.

Laks, André. « Écriture, prose et les débuts de la philosophie grecque ». *Méthodos*, n° 1 (2 avril 2001). <https://doi.org/10.4000/methodos.139>.

Lallé, Béatrice. “Production de la connaissance et de l’action en sciences de gestion.” *Revue française de gestion* no 158, no. 1 (2004): 45–65.

Lahire, Bernard. 2008. De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi. *L'archive personnelle, la grande oubliée*, 40(2).

Loureau René. 1997. *Implication Transduction*. Anthropos

Merini, C. & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16(1), 77-95. doi:10.3917/savo.016.0077.

Morley, C. 2012. « How Does Critical Reflection Develop Possibilities for Emancipatory Change? An Example from an Empirical Research Project ». *British Journal of Social Work* 42 (8): 1513-32. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr153>.

O’Connell, Timothy S., et Janet E. Dymont. 2011. « The Case of Reflective Journals: Is the Jury Still Out? » *Reflective Practice* 12 (1): 47-59. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.541093>.

Pavlovich, Kathryn. 2007. « The Development of Reflective Practice through Student Journals ». *Higher Education Research & Development* 26 (3): 281-95. <https://doi.org/10.1080/07294360701494302>.

Ricoeur, P. 1985. *Temps et récit, Tome 3. Le Temps raconté*. Paris : Seuil

_____ 1990. *Sois-même comme un autre*. Paris : Seuil .

Rigg, Clare, et Kiran Trehan. 2004. « Beware the unbottled genie: Unspoken aspects of critical self-reflection ». In *Critical Thinking in Human Resource Development*, 25-39. Routledge.

Schön, Donald A. 1983. *The reflective practitioner, How Professionals think in action*. Basic Books.

Shotter, John, et Ann L. Cunliffe. 2002. « Managers as practical autho ». *Management and language: The manager as a practical author*, 15.

Vermersch, P. 2019. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Sciences Humaines.

Wanlin, P. 2007. L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Bilan et prospectives de la recherche qualitative* (pp. 243-273). Luxembourg : Association pour la recherche qualitative.

Wong, Frances KY, David Kember, Loretta Y F Chung, et Louisa Yan CertEd. 1995. « Assessing the Level of Student Reflection from Reflective Journals ». *Journal of Advanced Nursing* 22 (1): 48-57. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.22010048.x>.

Woodward, Helen. 1998. « Reflective Journals and Portfolios: Learning through Assessment ». *Assessment & Evaluation in Higher Education* 23 (4): 415-23. <https://doi.org/10.1080/0260293980230408>.