

## *L'analyse de pratique en tant que posture épistémologique*

*Il en va de la pédagogie comme du reste : dès que nous cessons de réfléchir sur des cas particuliers (or, dans ce domaine, tous les cas sont particuliers), nous cherchons, pour régler nos actes, l'ombre de la bonne doctrine, la protection de l'autorité compétente, la caution du décret, le blanc-seing idéologique. Puis nous campons sur des certitudes que rien n'ébranle, pas même le démenti quotidien du réel. (Daniel Pennac)*

<b>Ouverture .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Fondements de l'approche psycho-phénoménologique .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Fondements de l'analyse de pratique .....</b>	<b>4</b>
<i>Le praticien réflexif.....</i>	<i>5</i>
<i>La recherche du problème .....</i>	<i>8</i>
<b>3. Une philosophie pratique.....</b>	<b>10</b>
<i>La praxis.....</i>	<i>10</i>
<i>L'herméneutique .....</i>	<i>11</i>
<i>La posture du pédagogue.....</i>	<i>12</i>
<i>La posture du praticien chercheur.....</i>	<i>12</i>
<b>4. Conclusion.....</b>	<b>13</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>14</b>

### OUVERTURE

Je poserai d'abord cette question : le savoir n'est-il vraiment qu'un acquis ? Ne serait-ce pas également une organisation en devenir qui prend forme dans le moule de mon expérience en fonction de ma qualité de présence à ces expériences ? L'idée serait que je n'appréhende concrètement mon savoir qu'au moment où je le mets en oeuvre. Le geste posé à un moment précis me donne accès à mon savoir. Ce passage exprime, pour moi, cette qualité propre au moment vécu en ce qu'il a d'à la fois éphémère et révélateur :

*Ils semblaient étranges seulement parce que nous ne pouvions bel et bien les voir  
Et nous le réalisions seulement à un point où ils s'évanouissent  
Comme une vague se brisant sur un rocher, abandonnant  
Sa forme dans un geste qui exprime cette forme.*

*John Ashbery, « Self-Portrait in a Convex Mirror » (Traduction libre)*

Mon propre savoir est surtout pressenti. Je n'ai qu'une vague idée du savoir qui m'habite réellement, à tel point que je ne peux affirmer qu'il m'habite réellement. Peut-être est-ce plutôt moi qui habite progressivement le savoir ? D'une manière ou d'une autre, c'est au

travers de mon expérience vécue que mon savoir se concrétise pour s'évanouir aussitôt, laissant des traces qui me le révèlent, en autant que je veuille bien regarder ces traces avec soin, en acceptant leur caractère parfois intangible. Comment se fait-il qu'à un moment j'ai su faire ou penser de manière tout à fait ajustée à une situation dont la complexité me dépassait et comment puis-je m'être complètement fourvoyé à un autre moment alors que je croyais posséder le savoir auquel faisait appel une situation ?

Je ne cherche pas ici à définir la nature du savoir, mais je désire d'entrée de jeu poser ma relation au savoir, moi dont le métier semble parfois être de bien savoir pour enseigner. Il me semble plutôt que l'enseignant devrait se laisser guider par l'humilité de celui qui sait ne pas tout savoir et par la sagesse de celui qui reconnaît la valeur de chaque personne comme supérieure à la valeur que je peux accorder au savoir. C'est dans cette optique que je vais développer ma réflexion en prenant pour appui des moments particuliers de ma pratique, ces moments où je peux appréhender mon savoir.

Le présent texte se veut, comme la présente section, plus qu'une introduction mais bien plutôt une ouverture. Ceci implique une visée qui dépasse la simple présentation des éléments qui seront développés ultérieurement. Ce qui est visé, c'est aussi de créer une ouverture et d'inviter le lecteur à m'y suivre. Et quoi que puisse laisser supposer son titre, ce chapitre ne vise pas à établir les fondements épistémologiques de l'analyse de pratique mais plutôt à fournir des clés pour permettre au lecteur d'aborder la démarche expérientielle sur laquelle repose ce type de recherche. Ces fondements épistémologiques vont se laisser découvrir encore dans la manière dont le texte est construit. La recherche en analyse de pratique se fonde, en effet, sur une approche expérientielle qui repose elle-même sur une certaine conception de la connaissance et de sa transmission. Cette posture épistémologique et cette approche expérientielle sont ici confondues dans l'appellation « analyse de pratique ». Ceci pour signifier que, dans mon expérience, chacune contribue à former l'autre.

C'est pourquoi cette recherche, puisqu'elle prend sa source dans l'expérience pratique, utilise abondamment le récit de pratique. Ceci permet non seulement d'exemplifier comment la théorie est vécue dans la pratique, mais aussi comment la pratique constitue un support à la théorisation. Ceci a comme conséquence directe d'introduire une certaine oralité dans le discours. L'expérience peut certes être synthétisée, expliquée et théorisée, mais elle doit d'abord être racontée. Il existe aussi bien des façons de relater les moments de sa pratique. L'approche préconisée ici est la description selon une perspective à la première personne, une verbalisation de son vécu, c'est-à-dire une description des événements tels qu'ils ont été vécus par la personne, une description de la manière dont ce vécu est apparu à la personne. On peut parler, en ce sens, d'une approche psycho-phénoménologique.

Ce texte va donc d'abord élaborer les fondements de l'approche psycho-phénoménologique de même que ceux de l'analyse de pratique, telle que conçue dans cette approche. L'acteur principal de l'analyse de pratique, et ceci est particulièrement vrai dans une approche à la première personne, est le praticien réflexif lui-même. On verra alors comment ce dernier aborde la question du changement, ainsi que sa manière d'aborder un problème, ces précisions étant incontournables dans l'élaboration d'une problématique de recherche. Pour comprendre encore mieux la relation entre le praticien et la pratique, il sera ensuite question d'une philosophie pratique, telle que développée par Gadamer (1995). Ce dernier a effectivement montré en quoi l'herméneutique, par son rapport à la *praxis*, pouvait constituer une philosophie pratique. Après avoir approfondi cet axe du rapport à la pratique, ce texte va

finalement situer les deux acteurs qui, ensemble, forment le praticien réflexif de ma recherche : le pédagogue et le praticien chercheur. Le pédagogue, par son travail quotidien, affine sans cesse sa conception du savoir et les modalités de sa transmission. Cette recherche est avant tout expérientielle parce que je suis avant tout un pédagogue expérientiel. Le praticien chercheur, quant à lui, doit composer avec une double contrainte : produire un savoir qui fasse sens pour le praticien et produire un savoir qui soit recevable dans le cadre de la recherche. On pourrait donc résumer ce texte par cette question : Comment le pédagogue peut-il analyser sa pratique pour produire un savoir qui soit significatif pour lui, pour sa communauté pédagogique et pour sa communauté scientifique ? Le premier élément de réponse se trouve dans l'approche psycho-phénoménologique.

## 1. FONDEMENTS DE L'APPROCHE PSYCHO-PHÉNOMÉNOLOGIQUE

La psycho-phénoménologie, discipline introduite par Pierre Vermersch (1996, 1999) et ensuite reprise et développée par Depraz, Varela et Vermersch (2000, 2003), est l'étude du vécu subjectif. Sa composante phénoménologique indique que l'on vise à s'informer de ce vécu tel qu'il apparaît à la personne, ce qui implique une *epochè*, c'est-à-dire « un geste de suspension du cours habituel des pensées par interruption de leur flux habituel » (Depraz, 1999, p. 7). La composante psychologique indique que l'on vise la pensée privée de la personne, incluant ses actes mentaux et les activités cognitives accessibles à sa conscience.

Le modèle de la prise de conscience élaboré par Piaget (1974a, 1977a, 1977b) indique que la prise de conscience prend toujours son origine du vécu. Ce vécu est à la fois irréductible et inépuisable. Irréductible car unique, confiné en un lieu et un temps précis, un « moment spécifié » (Vermersch, 2003). En effet, le vécu ne peut être « chaque fois que je me fais un café », puisque cette généralisation est déjà le résultat d'une opération de synthèse. Par contre, « lorsque je me suis fait un café, ce matin en me levant » correspond bien à un vécu concret puisqu'il correspond à une suite d'actions et d'événements précis, unique dans le temps et l'espace. On peut, à ce titre, considérer le vécu comme un cas particulier de l'expérience qui serait, en bout de ligne, la somme des vécus singuliers. Mais il y a fort à parier que l'expérience soit plus que la somme de ses parties, puisque le vécu est également inépuisable, étant vécu par un être dans sa globalité, son histoire, capable de jeter un regard toujours neuf sur un même événement précis. Je peux me remémorer ce moment où je me suis fait mon premier café ce matin et porter mon attention sur le fait que j'en ai renversé sur le comptoir, ou bien sur la discussion que j'avais alors avec ma conjointe, ou bien m'en inspirer pour inventer une histoire. Et, peut-être que si je me remémore ce moment, celui-ci prendra un nouveau sens pour moi si je manque de café, si j'ai continué depuis cette discussion ou si mon histoire est publiée. Mais, d'une manière ou d'une autre, il n'en demeure pas moins que la qualité des prises de conscience en lien avec cette expérience particulière sera directement proportionnelle à la qualité de la relation avec ce vécu de référence lorsque je me le remémore (de Champlain, 2011).

Un autre important constat de Piaget est que l'action est une connaissance autonome (Vermersch, 2003). Le premier café du matin est d'ailleurs un très bon exemple de choses que l'on fait sans y penser. Je rends d'ailleurs souvent grâce à Dieu pour cela ! Voilà donc ce que signifie l'affirmation « Réussir, c'est comprendre en actes, comprendre, c'est réussir en pensées » (Piaget, 1974b). L'action est en elle-même, et de façon autonome, une

compréhension du monde, une mise en oeuvre d'un savoir bien précis. Le processus de réflexion et de prise de conscience qui en découle est une activité distincte qui suit sa propre logique.

De ce fait, si, de façon générale, une approche expérientielle prend l'expérience comme point de départ, l'approche expérientielle mise de l'avant ici implique que notre expérience vécue peut être source de prises de conscience puisque, d'une part, une partie de ce vécu demeure inéluctablement à conscientiser et que, d'autre part, ce vécu est le point de départ de toute prise de conscience. Le récit de pratique se trouve ainsi à être une démarche privilégiée, pour amener à la conscience ce vécu expérientiel, mais surtout pour cultiver sa relation à son vécu. Parce qu'une des implications majeures du modèle de Piaget, c'est que la qualité du processus réflexif est directement en lien avec la qualité du rapport à son expérience. L'*epochè* favorise cette relation (Depraz, 2005) puisque la suspension des pensées habituelles ouvre un espace pour percevoir ce que l'on ne voit habituellement pas, étant en quelque sorte pris dans le flux de nos pensées et de nos intentions. Et comme la relation à l'expérience passe avant tout par la relation à un vécu singulier, le récit de pratique devient, en ce sens, un lieu de culture de ces « cas particuliers » qui composent la pratique et hors desquels l'analyse de la pratique éducative ne peut avoir le même sens.

## 2. FONDEMENTS DE L'ANALYSE DE PRATIQUE

L'éclairage particulier de la psycho-phénoménologie amène une vision assez précise de l'analyse de pratique. L'analyse de pratique rassemble une grande variété de dispositifs et d'approches dont la base commune est le praticien réflexif, tel qu'inauguré par Argyris et Schön (1974). Legault et Paré (1995) parlent aussi d'analyse réflexive. D'une appellation à l'autre, le principe demeure de fournir au praticien des outils de réflexion là où sa formation initiale se transforme en répétition et où les nouveaux savoirs théoriques s'avèrent très peu efficaces pour transformer cette répétition. L'analyse de Schön et Argyris (1974) est que la clé est dans les mains du praticien lui-même, pour peu que ce dernier soit en mesure de réfléchir à son expérience. Cette réflexion doit l'amener à écarter le voile de sa théorie professée, discours théorique généralement issu de la formation initiale, pour en venir à appréhender sa théorie pratiquée, telle que portée par son action effective.

L'approche préconisée ici se fonde sur les deux axes propres à la psycho-phénoménologie. D'abord, l'importance d'un ancrage solide à un vécu singulier, au moyen d'une fine description de ce vécu. Ensuite, l'importance de la subjectivité dans l'élaboration d'un savoir pratique ou issu de la pratique. Cette dernière distinction est, par ailleurs, très importante. L'élaboration d'un savoir pratique met de l'avant l'idée que, si l'action est un savoir autonome, il n'en est pas moins possible de l'éduquer. L'élaboration d'un savoir issu de la pratique met davantage l'accent sur le fait que si, comme le soutient Piaget, toute prise de conscience prend racine dans l'expérience, il n'en demeure pas moins que la tradition scientifique tend à discréditer le rôle de l'expérience *a priori* dans la construction des savoirs. L'expérience étant plutôt reléguée à un rôle *a posteriori* de validation de ces savoirs, ceci afin de contrôler la subjectivité qui est le propre de toute expérience humaine. Néanmoins, que ce soit pour élaborer un savoir pratique ou un savoir issu de la pratique, l'exigence du lien au vécu demeure incontournable.

Comme on l'aura compris, le but de la présente analyse est double : améliorer ma pratique professionnelle et produire du savoir. Il y a donc un travail de praticien réflexif et un de praticien chercheur. À quels types de savoirs chacun s'adresse-t-il ? Bien entendu, il n'y a pas de frontière étanche entre ces deux aspects de mon travail, pas plus qu'il y a un ordre ou une hiérarchie en cause. On peut d'ailleurs désigner cette démarche comme une « formation par production de savoirs » (Chartier et Lerbet, 1993). Une élaboration du concept de praticien réflexif sera maintenant présentée, suivie d'un regard philosophique sur la *praxis*. Viendra ensuite une description de la posture plus spécifique qu'est la mienne, en tant que pédagogue. Finalement, cette posture de pédagogue ouvre sur une posture plus générale : celle du praticien chercheur.

### **Le praticien réflexif**

En tout premier lieu, ce qui caractérise le praticien réflexif, c'est la décision qu'il prend de s'engager dans un processus. Cet engagement est le fruit de profondes prises de conscience, dans le sens où celles-ci doivent être en mesure de soutenir cet engagement. Donc, le praticien réflexif ne désigne pas celui qui réfléchit occasionnellement ou de façon informelle, mais celui qui s'engage à réfléchir sur sa pratique et dans sa pratique (Argyris et Schön, 1974. St-Arnaud, 1992), au point d'adopter une véritable « posture réflexive [...] quasi permanente » (Perrenoud, 2001, p. 14). En ce qui me concerne, on parle d'une posture réflexive développée et soutenue depuis 6 ans et initiée formellement à la maîtrise.

#### La problématique du changement

*J'étais convaincu que nul changement profond n'était possible tant que le coeur lui-même n'aurait pas changé, et qui peut se vanter de changer le coeur humain ? (Henry Miller)*

On imagine mal qui que ce soit prenant un engagement de cette envergure face à lui-même sans éprouver un profond besoin de changement, d'améliorer ce qui est. Et le praticien est généralement à la recherche de changements concrets (Van Der Maren, 1993). Mais les changements, tout en pouvant être de diverses natures, s'accompagnent souvent de difficultés et de malaises :

#### Journal de pratique (mars 2005)

*[ Propos, entendus lors de la pause au salon du personnel. Enseignante 1 : ]  
Quand je vais à des formations, j'ai l'impression de me faire dire que je sais pas enseigner. [ Enseignante 2 : ] Il me semble que depuis qu'on applique la réforme, les résultats tombent en flèche, il me semble pourtant que ça marchait avant, il me semble qu'on savait faire réussir nos élèves.*

Le changement constitue une des bases fondamentales de l'éducation. Par exemple, peut-on imaginer un seul instant qu'un élève fréquente un mois l'école sans qu'on puisse être témoin du moindre changement dans ce qu'il sait ou ce qu'il peut réaliser ? Par ailleurs, une des constantes de notre culture éducative, tant dans nos institutions que dans le milieu familial, c'est qu'habituellement, le changement est attendu chez *l'autre* (de Champlain, 2010). Jamais on ne m'a demandé, lors de mes évaluations dans le cadre de ma période probatoire comme



enseignant, en quoi j'avais changé. En revanche, on s'attend à ce que je sois en mesure de faire changer les élèves. Lorsqu'un enseignant vit un sentiment d'échec par rapport à un élève, c'est qu'il n'arrive pas à faire changer cet élève comme il le souhaiterait. Quand un conseiller pédagogique a l'impression que les enseignants ne s'approprient pas la réforme, c'est qu'il n'arrive pas, lui non plus, à faire changer ces enseignants comme il le voudrait. L'analyse de pratique opère, en ce sens, un renversement puisque la seule personne qui aura à changer ici, c'est le praticien, en l'occurrence ici, moi-même. Mais encore faut-il préciser de quel genre de changement il est question.

*Journal de pratique (août 2007)*

*C'est le tout premier jour de réunion qui précède la rentrée. Nous rencontrons notre nouvelle directrice et, à un moment donné, celle-ci s'informe auprès de nous si, depuis le début de l'implantation du programme d'habiletés sociales, nous avons vu des changements dans le comportement et l'attitude des élèves. Certains enseignants répondent sur un ton incertain que oui ... mais non .. pas vraiment ... mais ... Je dis alors qu'à mon avis, les premiers changements, qui seraient aussi les plus faciles à repérer, ce devraient être les changements dans notre manière, à nous enseignants, d'intervenir auprès des élèves. La directrice répond avec beaucoup d'hésitations : « ... Ouin ... C'est sûr ... .. Bon, en tous cas, on aura le temps d'y revenir ... » Et puis elle passe ainsi à un autre sujet.*

Ce qui ressort de cette anecdote, c'est d'abord cette culture du changement attendu chez l'autre. Ensuite, le fait de proposer un changement de niveau, de proposer que le changement soit d'abord observable chez les enseignants plutôt que chez les élèves, provoque ce qui me semble un mélange d'incompréhension et de malaise. Il est bien entendu difficile de savoir ce dont est réellement fait un silence, mais la fuite devant cette simple proposition de ma part me semble assez éloquente. Ce qui ressort également, c'est une précision quant au type de changement dont il est question. En visant les comportements et les attitudes, on porte son attention sur des changements concrets et observables. C'est bel et bien ce type de changement que doit viser l'éducateur pour lui-même car « une éducation [...] qui oppose aux expériences concrètes des idées construites de manière rationnelle ne peut en aucun cas produire un changement dans le comportement d'une personne » (Benasayag et Schmit, 2006, p. 139). Ce point de vue comporte à la fois une visée et une exigence analogues à celles mises de l'avant en analyse de pratique, à savoir que « nous devons nous engager véritablement [...] Mais surtout et avant toute chose, notre engagement consistera à nous changer nous-mêmes » (Ibid., p. 140). Comme on le voit dans l'anecdote, il est bien plus confortable d'exiger ce type de changements chez l'autre que chez soi. D'où l'importance de l'engagement du praticien dans ce processus de changement. Outre ces exigences, que peut-on dire de la nature du changement lui-même ?

Ces malaises, silences, changements de sujet et, surtout, cet intérêt soutenu à souhaiter que ce soit *l'autre* qui change, sont autant de manifestations de notre résistance au changement. Les résistances les plus connues sont celles qui ont été mises à jour par Freud dans le contexte de la psychanalyse : le refoulé, l'acte manqué et le clivage. Ceci donne au concept de résistance un aspect surtout pathologique. Néanmoins, de la même façon que l'inconscient peut être simplement un « non conscient cognitif normal » (Vermersch, 2003, p. 76) qui n'a rien de pathologique mais qui est plutôt lié à la nature même de notre perception et qui se retrouve,



entre autres, dans le concept d'*habitus* qui sera élaboré un peu plus loin, la résistance joue également un rôle positif analogue dans la fonction de l'*ego* de « garder les frontières de l'individu » (Paré, inédit). Comme on le constate, la dimension psychologique de la psychophénoménologie est bien réelle. Aborder le vécu dans sa globalité implique la personne dans sa globalité. Vermersch (2003) relève d'ailleurs que les outils d'aide à la prise de conscience sont souvent les mêmes que ceux de la psychothérapie. C'est davantage le contenu abordé qui les distingue. Sans vouloir généraliser, je me dois tout de même de constater que ces années d'analyse de ma pratique ont été aussi, parallèlement, des années d'analyse psychologique. Car si l'analyse de pratique met de côté les aspects les plus souffrants du vécu, que ce soit pour des raisons éthiques, techniques ou épistémologiques, ces aspects souffrants ne font pas moins partie intégrante de ce vécu et sont, tôt ou tard, au rendez-vous. Car, si on en croît Henry Miller, c'est le cœur qui doit changer !

Watzlawick, Weakland et Fish (1975) ont, quant à eux, développé une vision très originale du changement en psychothérapie, postulant que si c'est le changement qui est visé, les causes de la pathologie sont accessoires. Ils vont plus loin en affirmant que c'est justement le fait de s'attarder à ces causes qui retarde l'avènement du changement. Ce qui est en cause, lorsqu'on souhaite un changement, c'est la capacité à comprendre la nature du changement et à agir en conséquence. Bourassa, Serre et Ross (1999), s'appuyant sur ces derniers, dénotent deux types de changement. Un premier type advient à l'intérieur d'un système sans que ce dernier change pour autant. C'est le cas du « plus ça change et plus c'est pareil ». Le deuxième type s'adresse au système lui-même et « suppose que la personne modifie substantiellement ses façons de concevoir le réel. Nous assistons alors à un recadrage » (Bourassa, Serre et Ross, 1999, p. 88). Pour ce faire, le changement doit être extérieur au système, c'est-à-dire se situer à un autre niveau logique, pour être en mesure de s'adresser à la structure du système lui-même. Ce changement de niveau logique que suppose le recadrage incite à croire que la logique des résistances ne soit opératoire qu'à l'intérieur d'un système donné. C'est ce qui ferait la force de l'approche consistant à prendre racine dans la globalité du vécu puisque cette globalité, s'adressant de par sa nature à plusieurs niveaux logiques, contiendrait, de ce fait, des pistes ou tout au moins des indices qui permettraient ce passage d'un niveau à l'autre.

D'ailleurs, en cohérence avec les deux types de changement déjà énoncés, il existe aussi deux principales approches visant le renouvellement d'un savoir et d'une pratique (Pilon, 2001). La première est largement influencée par le modèle de la science appliquée. « Malheureusement, plusieurs études démontrent que seulement 10% des apprentissages réalisés en perfectionnement sont réellement transférés dans la pratique des gens » (Pilon, 2001, p. 9). De plus, les stratégies utilisées dans cette approche pour « combler le fossé entre les milieux de recherche et les milieux de pratique sont des stratégies de premier ordre » (Ibid.). La démarche de formation par production de savoir vise effectivement des changements de deuxième ordre. Cette démarche de recherche-formation est très proche de la recherche ontogénique, « c'est-à-dire qui vise un changement autocentré par l'évaluation des pratiques personnelles et le développement des habiletés professionnelles » (Van Der Maren, 1993, p. 87). Autrement dit, une démarche de recherche fondée sur une analyse de sa propre pratique éducative. Il en sera question plus longuement dans le chapitre méthodologique.

Un point essentiel qui se dégage de ces approches est qu'on ne peut séparer le renouvellement des pratiques de celui des praticiens. Autrement dit, plutôt que de viser à changer l'institution en tant que système établi, ces approches visent à changer l'institution en tant que processus

dynamique. Cette idée n'est pas neuve, si on se fie aux propos que Le Bon formulait en 1902 et qui trouvent un écho encore aujourd'hui dans les salons du personnel de nos écoles. Ce qui est nouveau, ce sont les moyens dont on dispose pour parvenir à cette fin.

*L'histoire des persévérantes et très inutiles tentatives faites depuis trente ans en France pour modifier notre système d'éducation est pleine d'enseignements psychologiques. Elle contribue à prouver à quel point la destinée des peuples est régie par leurs idées héréditaires et combien est illusoire cette indéracinable conception latine que les institutions sont filles de la raison pure et peuvent se modifier à coups de décrets. (Le Bon, 1902, cité par Hess et Weigand, 1994, p. 58.)*

Ainsi, ce qui fait la validité d'un savoir développé dans un contexte d'analyse de pratique, c'est sa capacité à faire voir les situations sous un nouvel angle et, même, à induire un changement dans la pratique effective. Pour cela, il semble que la solution ne consiste pas à mettre l'accent sur certains savoirs ou certains types de savoirs. Il semble plutôt que ce soit la relation qui se crée entre la personne, le savoir et la situation qu'il convienne de remettre en question. En effet, si le praticien cherche à transformer sa pratique et si, pour ce faire, il doit amener sa compréhension du problème à un autre niveau, alors c'est son rapport au monde qui doit être remis en question. Il ne s'agit pas ici d'entreprendre une quête spirituelle ou transcendante, mais d'analyser la manière qu'a le praticien, dans une situation précise, de percevoir et de concevoir cette situation. Ce dont il est question, encore une fois, c'est la rencontre psycho-phénoménologique de la perception et de la subjectivité du praticien. C'est le sens que revêt, pour moi, l'exemple précédent de mon intervention lors d'une réunion d'enseignants. Je fais le choix d'observer le rapport des enseignants, plutôt que celui des élèves, face au savoir visé par le programme d'habiletés sociales. Le pivot de ce déplacement n'est pas un savoir comme tel, mais mon rapport à ce savoir.

### La recherche du problème

*Les questions sont un fardeau [...] et les réponses, une prison pour soi-même. (The Prisoner (Traduction libre))*

Contrairement aux démarches de résolution de problème qu'on retrouve généralement chez les praticiens, la démarche d'analyse suppose un détour. Plutôt que de chercher des solutions, il s'agit d'abord d'une recherche du problème. Du même coup, le praticien doit posséder la certitude, ou au moins la forte intuition, que ce détour va le rapprocher du centre de ses enjeux de praticiens, sinon, rien ne pourrait justifier un tel engagement. Ainsi, le savoir théorique ne suffit pas en tant que « connaître ». Le praticien doit d'abord s'y « re-connaître ». C'est-à-dire que le praticien reconnaît, dans un discours théorique, des éléments qu'il peut rattacher à son vécu et ainsi être à même de se connaître sous un nouvel angle, voire de porter un regard différent sur ce vécu. Ce détour, comme le souligne St-Arnaud (1992), amène le praticien dans une démarche non plus de résolution de problème (*problem solving*), mais de recherche du problème, de construction d'une problématique, d'une « problématique » (*problem setting*). En ce qui concerne le praticien réflexif, deux éléments occupent une position stratégique dans ce parcours de problématique : l'*habitus* et l'horizon.



L'*habitus*, pour sa part, est à la fois le moteur du praticien dans la constitution de sa pratique et le frein dans le changement de celle-ci (Perrenoud, 1996, 2001). Ce concept, proposé par Bourdieu (1967), désigne une « disposition générale à penser, à sentir, à agir selon un schème identique quelles que soient les situations psychosociales qui se présentent » (Barbier, 1997, p. 241). Il s'agit, en somme, d'une constance, d'une capacité à oeuvrer dans les conditions fluctuantes de la vie, que nous nous sommes construits au fil de nos expériences. Mais cette force a son revers, puisque « l'*habitus*, qui est un avoir, devient ce que nous sommes, dans une relation avec nous-mêmes qui paraît être de pure naturalité » (Ibid., p. 242). Difficile, en effet, de vouloir changer ce que nous croyons être « naturellement », d'autant plus que la force d'inertie propre à l'*habitus* tend à confirmer cette « impossibilité » virtuelle. L'intérêt de l'analyse de pratique face à l'*habitus* est justement que ce type d'analyse réflexive, qui vise à renouveler notre perception, permet de faire, jusqu'en soi, la part des choses. L'analyse de pratique peut être, à juste titre, considérée comme la meilleure approche en ce sens :

Bourdieu (1972) et Perrenoud (1994) diraient que notre *habitus* est en action et en cause, et qu'il dépasse nos savoirs, fussent-ils procéduraux ou techniques. D'où l'importance récemment remise à l'ordre du jour d'une formation initiale et continue axée sur la pratique et l'analyse des pratiques. (Lessard, 1999, p. 103)

Cette dernière affirmation renvoie également à la nature autonome de l'action en tant que savoir. Il faut voir, en l'*habitus*, un savoir qui nous habite au niveau de nos schèmes sensori-moteurs. Il sera question de façon plus approfondie des aspects sociologiques et cognitifs de cette construction au chapitre 3, mais on voit déjà poindre un aspect important de la connaissance, à savoir la limite de l'intelligence rationnelle face à certains savoirs qui nous habitent et à la capacité des sens et du ressenti à nous permettre d'appréhender ces types de savoir. Sans perdre cela de vue, voyons maintenant le deuxième élément central au processus de problématisation : l'horizon.

Gadamer (1960) décrit la compréhension comme une fusion des horizons. L'horizon désigne, concrètement, le lieu jusqu'où je peux voir à partir d'où je me situe maintenant. Gadamer utilise cette métaphore pour décrire la compréhension. L'horizon présent de ma compréhension, ce que je peux concevoir ici et maintenant, l'horizon nouveau, ce qu'il y a à comprendre. Comme pour l'*habitus*, l'horizon constitue à la fois la limite et la possibilité de la compréhension. La limite est contenue dans la définition même de l'horizon, qui est justement la limite de ma vision. La possibilité vient du fait que l'accès à un nouvel horizon dépend de notre horizon actuel. Si, pour prendre un exemple extrême, je suis témoin de ce que je considère comme un abus d'autorité, la compréhension que je pourrais en avoir sera certainement différente de celle que pourrait avoir un polonais ayant connu la terreur de la *Gestapo*. Peut-être ce dernier trouvera-t-il mon jugement dérisoire, peut-être, au contraire, sera-t-il scandalisé par ma faible réaction. D'une manière ou d'une autre, pour Gadamer, la compréhension se manifeste par la fusion des horizons, c'est-à-dire la fusion de celui qui comprend et de ce qu'il comprend.

Le praticien doit donc reconnaître ce qui relève chez lui de ces deux éléments, l'*habitus* et l'horizon, pour construire une nouvelle pratique qui soit intimement associée à une nouvelle compréhension, sans pour autant les déconstruire au point où il se retrouverait dans l'incapacité d'agir et de penser dans des situations où l'hésitation et le doute sont souvent des luxes qui se paient très cher. Car l'espace et le temps qui ne sont pas investis par l'enseignant

le sont très rapidement par les élèves. Bref, une recherche au coeur de sa *praxis* ne saurait se faire en dehors d'une recherche d'un certain équilibre.

### 3. UNE PHILOSOPHIE PRATIQUE

Gadamer (1995) a établi de quelle manière l'herméneutique peut constituer une philosophie pratique. Il situe d'entrée de jeu la philosophie en générale dans une intention « de vouloir savoir ce que l'on sait sans le savoir. C'est là une définition exacte de ce qu'est la philosophie et une bonne description de ce que Platon fut le premier à reconnaître : que le savoir dont il est ici question, *Anamnesis*, est un faire émerger de l'intérieur et élever à la conscience » (Gadamer, 1995, pp. 116-117). Or, il se trouve que cette définition aurait aussi bien pu être celle de l'analyse de pratique telle que mise de l'avant dans le présent texte. L'analyse de pratique vise, pour une bonne partie, à amener à la conscience un savoir implicite qui appartient au domaine de l'action. Gadamer situe d'ailleurs la philosophie pratique comme un savoir en soi. La pratique ne se conçoit pas comme l'application de la théorie, mais constitue un type de savoir, un mode de connaissance, dont une partie seulement, nous rappelle Piaget, nous est accessible. L'analyse de pratique nous amène donc au coeur de la *praxis*.

#### La praxis

*Praxis en tant que vitalité se situe entre l'activité et l'être-en-situation [...] Praxis signifie [...] l'accomplissement (energeia) de la vie du vivant en général, auquel correspond une « vie », un mode de vie, qui est menée d'une certaine façon (bios) [...] Mais le concept aristotélicien de praxis prend encore un accent spécifique dans la mesure où il est appliqué au statut de libre citoyen de la polis [cité]. Là se trouve la praxis humaine au sens éminent du terme. Elle est caractérisée par la prohairesis [libre choix] du bios. (Gadamer, 1995, p. 234)*

La *praxis* ne peut ainsi exister en dehors de la relation entre la personne et sa pratique, ce dernier terme étant pris au sens large et déborde largement le cadre professionnel. Dans ce contexte, il faut considérer la personne comme étant déjà engagée dans un projet de vie, entendant en cela qu'elle a déjà un certain mode de vie propre (*bios*) et qu'elle est poussée à répondre à un principe vital intérieur qui l'amène à se former, à prendre forme : une quête de sens et d'achèvement (*energeia*). À cela s'ajoute la dimension éthique introduite par la notion de libre arbitre (*prohairesis*) du citoyen. Celui-ci est, en effet, libre de choisir, mais fait ses choix à l'intérieur d'une communauté et donc dans un souci de l'autre. Ses choix sont donc porteurs de la question du bien pour soi, dans son accomplissement et selon son mode de vie, mais aussi pour l'autre et pour la communauté. Mais encore plus, ses choix sont exprimés par ses actes.

Cette description rend bien compte de la manière dont la pratique est vécue de l'intérieur et fournit ainsi des pistes pour son analyse. On pourrait donc voir cette analyse comme un projet de comprendre comment le praticien arrive, de moment en moment, à composer avec son être complètement engagé dans une activité :

*Comme le savoir guidant l'agir est par essence convoqué par la situation concrète dans laquelle il importe de choisir ce qui est opportun [...] la philosophie pratique exige] la même relation indissoluble avec la praxis. (Gadamer, 1995, p. 236)*

Surtout, elle permet d'amener la réflexion au-delà de l'efficacité et de la technique puisqu'elle pose aussi la question du bien tout en demeurant à l'intérieur du magma de l'être en relation avec lui-même, avec son action et avec l'autre.

### L'herméneutique

L'herméneutique a d'abord désigné « l'art d'interpréter les textes » (Grondin, 2006, p. 5). Néanmoins, depuis que l'interprétation s'est révélée, en particulier chez Heidegger, un principe fondamental de notre présence au monde, ce terme désigne plutôt une « philosophie universelle de l'interprétation » (Ibid., p. 7). La conception de l'herméneutique mise de l'avant dans ce texte s'appuie avant tout sur les écrits de Gadamer (1960, 1976, 1995). Cette herméneutique rejoint à la fois la philosophie pratique et l'analyse de pratique dans son souci d'explicitation la réalité humaine, « son aptitude à une relation compréhensive à l'égard des hommes [...] expliciter humainement » (Gadamer, 1995, p. 237). Il est difficile de trop insister sur le fait que, pour s'engager concrètement dans une démarche de réflexion approfondie sur sa pratique, l'humanité de la méthode est essentielle. La méthode doit pouvoir accueillir les doutes les plus profonds, doit permettre de prendre soin de ce qu'il y a de plus fragile en soi, doit avoir une oreille pour ce qu'il y a aussi de moins avouable. Autrement dit, il ne peut s'agir d'une méthode qui refuse tel ou tel aspect de la vie du sujet, peu importe les raisons. La méthode doit désirer toucher le cœur. Et c'est là aussi que résident les chances de dépasser la pure réflexion pour que celle-ci puisse se matérialiser dans l'action. Ceci correspond à une exigence de l'herméneutique qui « ne met pas simplement en oeuvre une habileté du comprendre, c'est-à-dire une simple canonique, mais qu'elle doit aussi répondre de l'exemplarité de ce qu'elle comprend » (Ibid., p. 240). C'est là un des aspects essentiels de l'herméneutique. Un mouvement doit se créer entre comprendre et agir. Un mouvement se crée également entre la compréhension et le questionnement :

*Débusquer les intérêts qui nous animent [...] il faut considérer tout énoncé comme une réponse à une question, et que l'unique chemin pour comprendre un énoncé consiste à parvenir à la question à partir de laquelle l'énoncé est vu comme une réponse. (Gadamer, 1995, pp. 247-248)*

Autrement dit, tout comme le connaître est relié à un s'y reconnaître, le comprendre est aussi inséparable d'un s'y comprendre. En effet, en posant, d'entrée de jeu, la question de ma légitimité d'enseignant, j'ouvre un espace pour la compréhension. Cette question va m'amener à interroger la littérature, à réfléchir et à manipuler plusieurs concepts, à mener des entrevues sur le terrain et à tenter de construire une oeuvre intelligible de savoir à ce sujet. Mais, dans l'esprit de l'herméneutique, le chemin inverse qui consiste à me demander pourquoi j'ai pu me poser cette question va m'amener à mieux me comprendre dans mon questionnement, à comment j'ai pu en arriver à poser cette question mais, surtout, de quel lieu et selon quelle perspective je la pose. Car ceci constitue mon horizon de départ, avec lequel ma compréhension de ma légitimité d'enseignant est, conséquemment, intimement liée. C'est en ce sens que s'opère la fusion des horizons.

De la même manière, toute question qui surgit en analyse de pratique, comme toute action du praticien et comme toute prise de conscience qui est faite par ce dernier, conduit inexorablement sur les chemins de l'herméneutique, en mettant en branle ces mouvements entre le questionnement, le comprendre et l'agir. La psycho-phénoménologie fournit la base

de ce mouvement. L'agir est une connaissance en soi qui est source de prises de conscience. Le questionnement guide la perception. Il faut également « débusquer les intérêts qui nous animent » (Gadamer, Op. Cit.) mais, à ce niveau-ci, ces *a priori* sont intériorisés sous la forme d'*habitus*. C'est donc le contact soigné avec son vécu, avec la prise en compte de sa propre subjectivité, qui permet cet échange nourrissant entre la perception, la subjectivité et l'agir.

### **La posture du pédagogue**

Après cette mise en lumière d'une approche de la pratique et de son analyse, voici maintenant comment ma pratique de pédagogue m'amène à adopter une posture particulière face au savoir. Tout pédagogue doit avoir un point de vue particulier sur la nature de la connaissance et en particulier sur ses modes de communication et de transmission. Pour ma part, il est important que les élèves soient en contact avec des idées dynamiques qui peuvent changer, être remises en question et nuancées, voire même jetées. Pour ce faire, je privilégie le plus possible l'incertitude et l'invention plutôt que la recherche de « la bonne réponse ». Je crois, par expérience, que le contact vivant au savoir est de loin la meilleure façon de le transmettre. C'est pourquoi il est important pour moi de donner à vivre aux élèves avant de leur donner de la théorie. La matière doit être « matiérée ». Cette ligne directrice sera la même pour la rédaction de cet ouvrage. D'abord donner à vivre, puisque à mes yeux, c'est la meilleure manière, sinon la seule, de transmettre réellement le savoir. Ceci sera fait également dans le souci herméneutique de conserver le lien vivant entre le savoir pratique et son contexte particulier de mise en oeuvre.

Mais plus important encore, mon vécu de pédagogue, cette pratique dans son contexte particulier, est le prétexte à partir duquel je délaisse quelque peu ma position de praticien, voire de praticien réflexif, pour adopter aussi celle de chercheur. Mon vécu professionnel, mais aussi personnel, est à la base de mon engagement. C'est en ce sens qu'une bonne partie de mon travail de recherche consiste à conscientiser les implicites qui sont à la base de ma recherche. J'ai besoin, comme praticien, de prendre le temps d'énoncer ma vérité de praticien pour en prendre conscience. Dans l'acte de connaître, il doit y avoir une part de se reconnaître. Ou ne serait-ce pas de se *re-connaître* ?

### **La posture du praticien chercheur**

Tout d'abord, le praticien chercheur ne se situe pas en rupture d'avec le praticien réflexif, il tente plutôt d'élargir l'ampleur de la réflexion au-delà de ce que le praticien peut se permettre habituellement. Si, pour le praticien réflexif le vécu est le prétexte de la recherche, pour le praticien chercheur, le vécu devient le « pré-texte » de la recherche. Le vécu est la matière de base à partir de laquelle le texte est élaboré et à la lumière de laquelle il est compris.

Mais un des éléments marquants de mon parcours de recherche, c'est justement la difficulté de théoriser à partir d'une pratique vivante. Ou plutôt le danger que comporte le fait de se tourner vers la théorie pour tenter de comprendre ce qui est avant tout un savoir en acte. La théorie est certes attrayante dans le semblant de cohérence et de complétude qu'elle présente. Mais j'ai dû faire face à des moments où l'énergie déployée à explorer et comprendre la théorie pouvait se faire au détriment de ma pratique éducative même.

Néanmoins, cette démarche de recherche tire, pour moi, une certaine validité du fait qu'elle est entreprise par un enseignant dans une optique d'autoformation, ceci étant très représentatif de

la réalité de chaque enseignant. Bien sûr, plutôt rares sont les enseignants qui font un doctorat, mais outre les choix personnels, chacun est responsable d'aller lui-même chercher des ressources qui lui sont accessibles, de construire celles qui lui font défaut ou de faire face clairement à ses limites et, en bout de ligne, c'est toujours à lui que revient d'évaluer, au jour le jour, la qualité et la cohérence de son travail. C'est pourquoi une telle recherche peut contenir plusieurs commentaires portant directement sur l'articulation de la démarche de praticien et celle de chercheur, notamment sur les difficultés que cela peut impliquer.

À la base de ce travail se trouve conséquemment, en plus des habituelles lectures théoriques, une pratique d'écriture et la conviction que la compréhension d'un objet de recherche, dans le cadre de l'analyse des pratiques, passe aussi par une « lecture » de l'expérience et du vécu professionnel. Cette pratique d'écriture consiste en majeure partie dans la tenue d'un journal de pratique. Ce journal intègre deux pratiques distinctes mais inséparables. D'un côté, le récit de pratique qui consiste en une description phénoménologique de moments de pratique, tel que décrit précédemment et qui le sera davantage au chapitre méthodologique. De l'autre, des prises de conscience liées à ces moments ou à ces descriptions. Le choix des événements qui se retrouvent dans mon journal de pratique est fait en fonction de l'importance que revêtent les situations, qui constituent pour la plupart des moments intenses ou des moments fondateurs, ce que Pascal Galvani nomme des « moments d'autoformation » (Galvani, 2011).

#### 4. CONCLUSION

Une démarche d'analyse de pratique suppose un rapport particulier au savoir. Le praticien réflexif considère, en effet, que c'est d'abord dans son action que le savoir peut être interrogé, puisque c'est effectivement dans l'action que son savoir se manifeste. L'approche préconisée pour interroger l'action sera la psycho-phénoménologie, qui vise le vécu concret, spécifique, selon une perspective à la première personne. Mais il ne s'agit pas d'interroger son action, il faut que le praticien en arrive à une posture réflexive, une nouvelle façon, en bref, d'aborder les problèmes ainsi que le changement. Le changement, d'abord, implique le praticien lui-même, un changement auto-centré de sa pratique. Ensuite, le changement ne doit pas s'opérer à l'intérieur du système en cause mais s'adresser au système lui-même, ce qui implique de poser le problème à un autre niveau. Cette démarche est contre intuitive puisque plutôt que de chercher à régler le problème, il faut d'abord chercher et comprendre le problème. Néanmoins, le praticien fait ici face à une double contrainte : la recherche radicale met en péril les bases sur lesquelles il doit s'appuyer pour agir tandis que la recherche qui laisse ces bases intactes n'en est pas vraiment une. La recherche du problème et du changement passe donc nécessairement par une constante recherche d'équilibre.

Cette recherche d'équilibre se retrouve dans l'ancienne notion grecque de *praxis* selon laquelle la personne agit en fonction d'un mode de vie et d'une visée d'accomplissement qui lui sont propres, mais néanmoins dans un souci de l'autre. La *praxis* désigne ainsi ce savoir guidant l'agir lié autant à l'être qu'à la situation. L'herméneutique constitue, chez Gadamer (1995), une véritable philosophie pratique puisqu'elle pose la question de l'être qui tend également à comprendre et à se comprendre. De plus, ce double mouvement herméneutique de la compréhension n'est pas envisagé séparément de l'agir. Cette recherche se fonde sur ce même double mouvement lié à l'agir. Prenant comme point de départ ma posture de pédagogue pour qui « donner à vivre » est le premier pas pour « donner à comprendre », un plongeon dans mon

vécu pédagogique sera effectivement le premier pas de cette recherche et la première source de données.

En ce sens, l'objet de la quête de chaque praticien chercheur est double, comportant à la fois quelque chose d'universel et de personnel. Universel puisque les besoins à combler sont les mêmes pour tous : comprendre, valoriser, valider, donner du sens. Personnel puisque les chemins de cette quête sont particuliers à chacun. Ce qui ne veut pas dire que ces chemins ne suivent pas une structure commune. Néanmoins, ce type de recherche s'articule sans cesse entre ce qu'il y a de plus personnel dans mon expérience et ce qu'il y a d'universel comme structures de développement, de compréhension et de prises de conscience. Le questionnement émerge de la pratique, que la compréhension vise en retour.

## BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, Chris et Schön, Donald A. (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Barbier, René (1997). *L'approche transversale : L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Benasayag, Miguel et Schmit, Gérard (2006). *Les passions tristes : Souffrance psychique et crise sociale*. Paris : La Découverte.
- Bourassa, Bruno, Serre, Fernand et Ross, Denis (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, Pierre (1967). « Postface » Dans Panofsky, E. *Architecture gothique et pensée scolastique* (trad. P. Bourdieu). Paris : Éd. de Minuit.
- de Champlain, Yves (2008). *Le sentiment d'éduquer : Une approche acousmatique de conscientisation du geste pédagogique d'un enseignant en musique au primaire*. Thèse présentée à la Faculté des des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en psychopédagogie pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.). Disponible : [http://yves.gnu-darwin.org/share/Sentiment\\_Eduquer.pdf](http://yves.gnu-darwin.org/share/Sentiment_Eduquer.pdf)
- de Champlain, Y. (2010). *Agir dans l'incrédulité : Investir des chemins de liberté pour inventer un lieu pédagogique*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes. 165 p.
- de Champlain, Yves (2011). L'écriture en recherche qualitative : le défi du rapport à l'expérience. Dans M. Caouette, I. Toupin, K. Messier Newman et C. Barbeau (dir.) *Les défis de l'écriture en recherche qualitative. Recherches qualitatives, Hors Série* (11), 51-67. Disponible : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors\\_serie\\_11.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_11.html)
- Chartier, Daniel et Lerbet, Georges (1993). *La formation par production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Depraz, Natalie (1999). La réduction phénoménologique comme praxis. *Les carnets du Centre de Philosophie du Droit*, (74), 1-24.
- Depraz, Natalie (2005). L'épochè phénoménologique comme éthique de la prise de parole : Deux terrains pratiques : l'écriture poétique et l'intervention psychiatrique. *Expliciter*, (61), 1-7.
- Depraz, Natalie, Vermersch, Pierre et Varela, Francisco J. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *OUSIA*, (3132), 165-184.
- Depraz, Natalie, Vermersch, Pierre et Varela, Francisco J. (2003). *On becoming aware : a pragmatics of experiencing*. Philadelphia : J. Benjamins.
- Gadamer, Hans-Georg (1960). *Vérité et méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.

- Gadamer, Hans-Georg (1976). Qu'est-ce que la praxis ? Les conditions de la raison sociale. Dans F. Couturier (Dir.), *Herméneutique: traduire-interpréter-agir* (p. 13-34). Cap-St-Ignace : Fidès.
- Gadamer, Hans-Georg (1995). *Langage et vérité*. Paris : Gallimard.
- Galvani, Pascal (2011). Moments d'autoformation, kairos de mise en sens et en forme de soi. Dans P. Galvani, D. Nolin, Y. de Champlain et G. C. Dubé (coord.). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan.
- Grondin, Jean (2006). *L'herméneutique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Legault, Maurice et Paré, André (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 123-164.
- Lessard, Claude (1999). La professionnalisation de l'enseignement: un projet à construire ensemble dès maintenant. Dans C. Gauthier et M. Tardif (Dir.). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* (pp. 99-112) Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Paré, André (s. d.). *Les qualités de l'écoute*. Texte inédit.
- Perrenoud, Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Piaget, Jean (1974a). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, Jean (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, Jean (1977a). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante I*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, Jean (1977b). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante II*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pilon, Jean-Marc (2001). *Maîtrise en étude des pratiques psychosociales*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- St-Arnaud, Yves (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, Jean-Marie (1993). La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants?. Dans H. Hensler (Dir.), *La recherche en formation des maîtres : Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 87-108). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Vermersch, Pierre (1996). Vers une psychophénoménologie. *Expliciter*, (13), 1-16.
- Vermersch, Pierre (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, 44(1), 7-18.
- Vermersch, Pierre (2003). *L'entretien d'explicitation*. (Quatrième édition enrichie d'un glossaire) Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Watzlawick, Paul, Weakland, John et Fisch, Richard (1975). *Changements : Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil.