

La signification et la valeur de la réflexion: trouver une définition commune

Francesca Salmeri

Introduction: qu'est-ce que la réflexion signifie pour nous et quel est son rôle dans l'apprentissage par expérience.

Dans cet article, nous analyserons le sens de la réflexion dans le contexte de l'apprentissage par expérience. Nous suivrons l'histoire de la réflexion dans les théories de Dewey, Kolb, Shon, et nous créerons des liens avec le sens le plus ancien du terme, à partir de la philosophie grecque antique.

La réflexion se développe comme une activité humaine nécessaire à une meilleure connaissance de soi, en tant qu'individu et en tant que membre d'une communauté. Dans notre travail, nous soulignerons l'importance de la pratique réflexive dans l'histoire et comment la réflexion est devenue aujourd'hui un outil efficace et utile tant pour l'éducation que pour la vie quotidienne de chacun.

Dans la philosophie des anciens Grecs et dans les théories de l'apprentissage par l'expérience, la réflexion est présentée comme une pratique spécifique qui suit un certain chemin. Les étapes de ce parcours seront analysées et comparées les unes aux autres pour créer une nouvelle définition pouvant être utilisée dans notre travail. Dans le premier article nous analyserons :

- Les cinq niveaux du parcours réflexif de Dewey
- Les cycles d'apprentissage par expérience chez Kolb et Shon
- Les canons des philosophies hellénistiques et le sens de la réflexion chez Platon et Aristote
- Des points de vue intéressants chez des philosophes contemporains

À la fin de l'article, nous donnerons notre définition de la réflexion, élaborée par les auteurs, ainsi que les définitions personnelles partagées par les organisations lors de la réunion préparatoire. Nous utiliserons également cette définition dans nos prochains articles, tout en l'enrichissant de temps en temps par d'autres théories et expériences personnelles.

De la Grèce ancienne à l'apprentissage par expérience: un voyage à travers la signification de la réflexion

Car il y a certes des chances qu'aucun de nous deux ne sache rien de beau ni de bon ; mais lui croit savoir quelque chose, alors qu'il ne sait rien, tandis que moi, si je ne sais rien, je ne crois pas non plus savoir. Je me fais du moins l'effet d'être plus sage que cet homme justement par ce mince avantage, que ce que je ne sais pas, je ne crois pas non plus le savoir.

Je sais que je ne sais rien¹.

Socrates

Le concept de réflexion a des racines très anciennes, le terme vient du latin **reflexio** -onis, traduit littéralement par "**pliage**". Encore plus tôt les Grecs utilisaient le terme **διάνοια** « pensée, réflexion », composé de **διά** « à travers » et **nous** « intelligence ou intellect » pour désigner une forme de pensée réfléchie, saine et correcte. Pourtant, les Grecs se référaient à la connaissance avec le terme **Οἶδα**, littéralement "je sais" car c'est la forme passée du verbe **ὄραω**, "je vois". Habituellement, lorsque nous parlons de réflexion, nous la considérons comme une pensée profonde qui revient sans cesse dans l'esprit. L'étymologie du terme latin souligne précisément cet aspect du « **retour** ».

Imaginez devoir remettre une couverture dans un tiroir, ou un sac de couchage dans son sac. Personne ne nous dit qu'il est juste de plier la couverture pour la mettre en place, on pourrait juste la garder comme ça, sans la rendre plus petite, plus compacte, plus maniable. On pourrait penser que ça serait bien de la rentrer dans un grand placard vide. Un jour, cependant, nous pouvons nous retrouver à devoir y rentrer une autre couverture et ainsi de suite. Petit à petit, nous serions obligés de reprendre les couvertures, de les plier de façon égales, de faire de la place pour les autres et de les mettre en ordre. Cette métaphore met en évidence le lien indiscutable entre la réflexion et l'expérience. Une pensée, une émotion ou un comportement qui n'a pas été élaboré ressemble à une couverture désordonnée, une expérience dépourvue de réflexion. Ils prennent plus de place, ils sont moins maniables, on ne sait pas où les mettre pour faire de la place aux autres.

L'étymologie grecque du terme met également l'accent sur certains traits importants. **Dianoia** pour les anciens Grecs était une forme de **connaissance consciente**, contrairement à l'opinion, une pensée dépourvue de réflexion et de conscience, bref superficiel. Au contraire, le terme **dianoia** formé par l'union de « **διά** » et de « **nous** » indique une forme de **connaissance basée sur le mouvement**, donc un processus. La **Dianoia** est donc une forme de connaissance dynamique, non pas immobile, mais caractérisée par le mouvement. Dans le même temps, les Grecs utilisaient le terme **οἶδα** qui fait référence à la connaissance obtenue par les sens, la vue et la présence physique de l'individu. Je sais parce que j'ai vu. Elle met par conséquent l'accent sur le lien entre une compétence que l'on pourrait définir comme intellectuelle ou mentale, et la vue sensorielle.

¹ Plato, *Apology of Socrates in The Dialogues of Plato* Translated by Jowett, Benjamin, 1924, Oxford University Press, American branch.

Chez Platon², la connaissance humaine est identifiée comme quelque chose d'inaccessible. La vision platonicienne extrêmement simplifiée du monde repose sur deux concepts principaux : les idées, qui correspondent à la vérité, la réalité, ce qui est « juste et bon », et les choses, images répétitives et imparfaites de principes réels, d'idées. Le monde entier auquel appartiennent les hommes n'est autre chose que l'imitation, la copie imparfaite du principe suprême, l'idée du bien. Il s'ensuit que la connaissance possible pour l'être humain est quelque chose d'imparfait, destiné à être à jamais incomplet. On pourrait penser à une sorte de vision négative et passive de l'être humain. Ce que Platon met en avant, et qui sera repris par de nombreux philosophes et savants dans les siècles suivants, c'est l'impossibilité de considérer la connaissance humaine comme quelque chose de fini, d'immobile et de définitif. Ainsi, les Humains (les philosophes pour Platon), ne peuvent avoir qu'une connaissance toujours incomplète. La **connaissance** n'est donc pas une chose, un quid, mais au contraire, c'est un processus, une dianoia, quelque chose qui passe et est traversée par de nombreux facteurs. C'est une question qui la précède, qui la continue, qui permet son existence même. Aristote³, s'éloignant des idées de son maître, identifie le principe vital du monde non pas dans l'idée platonicienne du bien, mais dans le principe du mouvement. La substance de chaque élément de la réalité est vivante parce qu'elle est traversée par le mouvement.

La philosophie pour les anciens Grecs est quelque chose de très pratique. Lors de l'expansion d'Alexandre le Grand, à l'époque hellénique, la réflexion philosophique était devenue le meilleur outil pour le développement du bien-être de l'individu. Le but de la philosophie n'est plus de découvrir les vérités fondamentales mais de permettre à l'individu d'être heureux et de bien vivre⁴. Chez Pierre Hadot⁵, on trouve plusieurs canons helléniques. Voici ci-dessous une liste d'éléments communs, utiles pour une comparaison avec les différentes étapes chez Dewey et Kolb.

- La Recherche
- La réflexion profonde
- La lecture, l'écoute et l'attention - la mémoire de ce qui est bon
- La méditation et l'acquisition de soi grâce à la thérapie des passions
- L'indifférence envers ce qui ne peut pas être changé
- L'accomplissement des devoirs

² [2] To go further about Platonic theories, refer to *Thinking, Knowing, Acting: Epistemology and Ethics in Plato and Ancient Platonism (Brill's Plato Studies)* by M. Bonazzi

³ To go further about Aristotle, refer to B. Russell, *A history of western philosophy*, Simon and Schuster, 1972.

⁴ Refer to P. Hadot, *Philosophy as a Way of Life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, edited with an Introduction by Arnold I. Davidson, translated by Michael Chase, Oxford/Cambridge, Massachusetts, Basil Blackwell, 1995, Oxford, Blackwell's, 1995

⁵ *Ibidem*

Plusieurs moments répertoriés dans les **canons helléniques** reviendront dans les **théories de l'apprentissage expérientiel**. Dans le livre *How We Think*⁶, Jhon Dewey parle de la pensée réflexive comme d'un retrait mental sur un sujet et de l'aborder avec une considération sérieuse et continue⁷. Selon Dewey, la réflexion naît du besoin d'un individu de résoudre un état de doute, et donc de la présence d'une situation problématique. La réflexion est, chez Dewey, ce qui conduira le sujet à la dissolution de ce doute. La nécessité de résoudre le doute est la cause qui guidera le processus réflexif. En même temps, ce sera la nature du problème qui fixera le but de la pensée et contrôlera son processus.

Selon Dewey, le processus réflexif passe par des phases qui ne constituent pas des règles rigides ou des catégories de référence, mais plutôt les « étapes » par lesquelles le processus se développe jusqu'à ce qu'une solution soit trouvée. Nous ne devons pas comprendre ce processus comme fini. **Chaque réflexion** est placée chez Dewey comme **le point de départ d'une autre réflexion** mais se référant à la ligne théorique du pragmatisme chez Dewey, le processus réflexif est configuré comme un besoin spontané chez l'être humain qui découle de l'identification d'une situation problématique et vise donc à le résoudre.

Les étapes auxquelles nous nous référons sont au nombre de cinq :

1. Suggestions
2. Transformation intellectuelle des difficultés rencontrées en un problème à résoudre
3. L'utilisation des suggestions comme lignes directrices (donc comme hypothèse)
4. L'élaboration mentale de l'idée
5. Le contrôle se fait par l'action directe ou l'imagination. Ce sont les deux principaux moyens de contrôle de la réflexion. D'une certaine manière Dewey semble donner plus de valeur à l'épreuve de l'action directe, tout en soulignant que ce n'est pas toujours possible, cette hypothèse d'impossibilité met en évidence la nécessité d'ajouter de l'imagination.

David Kolb⁸, professeur de psychologie sociale à l'Université de Harvard propose une idée **d'apprentissage expérientiel** basée sur l'identification de quatre **styles d'apprentissage différents** - divergent, assimilant, convergent et accommodant⁹. Selon Kolb, l'apprentissage par

⁶ John Dewey, a pragmatist philosopher who lived between the ninth and twentieth centuries is considered the founder of experiential learning. His theories have been widely taken up both in the academic and in the pedagogical psychological field and used as input for the development of different teaching and/or learning methodologies. For further information, please refer to <https://eric.ed.gov/?id=ED481922>

⁷ Refer to the second chapter of *How we think*, John Dewey, D.C. Heath & Company, Boston, 1910

⁸ David Allen Kolb, born in 1939 in Moline, Illinois, is a theorist of experiential learning, individual and social change, career development, and executive and professional education.

⁹ Kolb styles of learning will be explored in the next publications. To go further about it, please refer to <https://libguides.hull.ac.uk/reflectivewriting/kolb>

expérience¹⁰ est basé sur l'acquisition et la transformation de l'expérience. Ces deux étapes avancent sur un chemin constitué de 4 étapes :

- L'expérience concrète
- L'Observation et réflexion de l'expérience
- L'analyse, comme un développement de concepts abstraits et de conclusions, comme une généralisation
- Tester une hypothèse dans des situations futures, démarrer une nouvelle expérience

Par rapport à l'approche de Dewey, celle de Kolb se concentre davantage sur les **apports externes nécessaires au développement de la réflexion**. Selon Kolb, il n'est pas possible de développer la réflexion simplement parce qu'on a vécu une certaine expérience. Au contraire, il doit y avoir des outils, spécifiquement conçus pour le développement de la phase d'observation et de réflexion. Ces outils sont identifiables par des questions d'orientation et des apports extérieurs. Il faut donc considérer qu'un véritable apprentissage expérientiel, véhiculé par le moment réflexif, ne se produit que lorsque la juste attention est portée au contexte de référence, aux circonstances nécessaires et, lorsque le contexte d'apprentissage l'inclut, grâce à la présence **d'une figure qui facilite le processus de réflexion** capable de **guider les questions** qui sont pensées à la fois sur les caractéristiques du sujet qui devra réfléchir - âge, personnalité, expériences de vie, etc. - et sur le type de réflexion que l'on veut aider à développer.

Dans les années 90, les théories sur l'apprentissage expérientiel ont été enrichies par les études¹¹ de **D. Shon** et de la figure qu'il définit comme « **le professionnel réflexif**¹² ». Dans ses études, Shon affirme que les compétences technico-scientifiques ne sont plus suffisantes pour former des professionnels efficaces dans leurs fonctions. La figure du professionnel réfléchi se configure comme une personnalité compétente dans son secteur, où les compétences techniques ne sont ni exclues ni sous-estimées mais simplement considérées comme insuffisantes. Shon considère le processus réflexif tel qu'il est **toujours** présent dans les **actions des professionnels**. Ce processus les aide à mieux accomplir leurs tâches, à atteindre leurs objectifs de manière consciente et non passive et à créer et entretenir des relations de travail plus fonctionnelles et utiles. De plus, dans le processus proposé par Shon, la réflexion n'est plus configurée comme une petite étape du processus d'apprentissage et de croissance des individus, mais plutôt comme un processus constant contemporain de l'action. Ce n'est pas un moment isolé, mais quelque chose qui accompagne tout le processus d'apprentissage. Dès lors, ce n'est plus l'action de véhiculer la réflexion, mais le contraire ; l'état constant de réflexion conduit à l'accomplissement de nouvelles actions, qui en retour conduisent à la création de nouvelles considérations pour des expériences futures. Ainsi le cycle proposé par Shon peut se résumer comme suit :

¹⁰ D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984

¹¹ Donald Shon, *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, London: Temple Smith, 1983.

¹² *Ibidem*

- La considération
- L'action
- La Nouvelle considération

Si nous revenons à la définition de la réflexion proposée par Dewey, ses successeurs et les références aux deux philosophes grecs, nous pouvons identifier quelques éléments clés dans le concept de réflexion. Le premier est la **présence du doute**. On peut penser à tort qu'une bonne réflexion, « une bonne pensée », est celle de celui qui l'exprime avec plus d'assurance, qui la définit comme concluante et achevée. Les auteurs cités montrent comment, au contraire, un processus réflexif ne se définit comme tel que lorsqu'il y a la **conscience de l'ignorance**, du doute, de l'incertitude. Ensuite, la référence au mouvement chez Aristote nous aide à souligner la **dimension procédurale de la réflexion**. Dewey souligne à juste titre que dans le domaine de l'éducation, on a tendance à penser, de manière superficielle, à la meilleure réponse comme étant celle qui vient en premier. Comme s'il s'agissait d'une illumination venant du haut. Considérer la réflexion dans son caractère procédural et dynamique conduit à la lire comme quelque chose qui nécessite d'abord un aveu de non-savoir et d'autre part un besoin de temps et de certains outils pour être complétée. Il est également nécessaire de prêter attention à ce processus même lorsqu'une situation problématique est résolue et que le doute qui l'a provoquée est résolu, le résultat du processus ne sera pas considéré comme définitif, mais comme **un nouveau départ**, à partir duquel donner lieu à une autre réflexion. Le processus cognitif n'a pas de fin, du point de vue de sa définition.

Il peut nous être utile de nous référer à la vision d'Hégel¹³ de thèse, antithèse et synthèse, termes qu' Hegel utilise pour définir un mouvement continu à la base du tout. La thèse est proposée comme hypothèse de départ, l'antithèse comme le contraire de la thèse et la synthèse comme le choc/rencontre des deux premiers termes. Chez Hegel, la synthèse se résoudra toujours comme une thèse nouvelle, par un mouvement cyclique d'accession au savoir absolu. Un autre terme dérivé des anciens Grecs peut nous aider à comprendre un aspect extrêmement important du processus réflexif - ce que Hegel appelle l'antithèse et que Dewey présente comme des suppositions contradictoires - le **διάλογος**, le dialogue. Le dialogue dans la Grèce antique est configuré comme la forme éducative par excellence, interprété différemment par les auteurs, il est également confirmé par les théories contemporaines¹⁴ comme un outil cognitif extrêmement efficace. Lorsque Dewey décrit l'état de doute comme une condition nécessaire pour entamer une réflexion, il souligne la nécessité **d'un dialogue interne à l'individu**. En effet, face à une situation problématique, nous pouvons nous poser des questions, suggérer des hypothèses et les faire interagir entre elles et avec le contexte de référence de notre réflexion.

Un dernier point qui peut nous intéresser concerne l'œuvre philosophique de Ludwig Wittgenstein, un philosophe autrichien du début du XXe siècle qui a consacré une grande partie de sa vie à essayer de comprendre la connaissance humaine. Il est intéressant de noter que dans la première

¹³ G. W. F. Hegel, *The Phenomenology of Spirit*, trans. by Peter Fuss and John Dobbins, University of Notre Dame Press, 2019

¹⁴ To go further please refer to Hans Georg Gadamer third part of *Truth and Method*, 1st English ed., trans. by W, Glen-Doepel, ed. by John Cumming and Garret Barden, 1975.

partie de ses recherches, Wittgenstein considère la logique comme le point de départ de toute forme de connaissance, mais il change radicalement d'avis dans ses écrits futurs. Ce que le philosophe mettra en évidence avec ses recherches, c'est que la connaissance humaine ne peut être pensée uniquement sur la forme logique car le contenu de la vie de chaque être humain - donc ses **expériences** - influencent aussi inévitablement la façon dont il connaît et interprète le monde. Un aspect très intéressant des théories de Wittgenstein concerne le concept de « **jeu de langage** ». Avec ce terme, l'auteur fait référence à l'idée que chaque mot, phrase, pensée de l'être humain doit toujours se référer au contexte dans lequel il a été exprimé, ou pensé, pour pouvoir le comprendre pleinement. C'est une théorie très proche des idées d'éducation expérientielle car la référence au contexte, à l'expérience spécifique et surtout au parcours expérientiel de chaque individu est fondamentale pour le développement d'une réflexion et d'une compréhension correctes des faits.



Les premiers pas de notre voyage

Nous sommes comme des nains assis sur des épaules de géants. Si nous voyons plus de choses et plus lointaines qu'eux, ce n'est pas à cause de la perspicacité de notre vue, ni de notre grandeur, c'est parce que nous sommes élevés par eux¹⁵.

John of Salisbury

La citation ci-dessus est communément attribuée à Bernard de Chartres¹⁶ par Jean de Salisbury. Par cette métaphore, le philosophe médiéval faisait référence aux grands auteurs qui l'avaient précédé. A la grandeur de la pensée du passé, il attribuait la splendeur des découvertes et des connaissances humaines de son siècle. Dans cet article, nous avons essayé de mettre en évidence la valeur que le concept de réflexion a dans nos vies aujourd'hui, et cela grâce aussi aux auteurs et aux êtres humains qui l'ont reconnu, appliqué et mis en valeur dans l'histoire. À partir des théories présentées dans le chapitre précédent, nous pouvons généraliser notre définition du concept de réflexion: celle-ci n'est pas configurée comme une action purement mentale, mais comme quelque chose de concrètement liée à la vie pratique, quotidienne et professionnelle de chaque individu. Un processus dynamique et en constante évolution, étroitement lié aux caractéristiques des individus et aux contextes dans lesquels ils évoluent.

Les théories sur l'apprentissage expérientiel entamées par Dewey et développées par Kolb et Shon mettent en lumière la valeur accordée à la réflexion, déjà présente dans les cultures les plus anciennes. La valeur du processus réflexif au sein des théories éducatives s'élargit lorsqu'on la considère comme une valeur pour la vie quotidienne de chacun. La réflexion, en tant qu'outil spécifique de l'être humain, est une ressource qui peut être utilisée non seulement dans le domaine éducatif mais aussi dans la vie quotidienne. Shon montre que la réflexion doit être considérée comme un outil de grande importance également dans le monde du travail. Les philosophies anciennes montrent plutôt à quel point le développement de la pensée réflexive est à la base du bien-être des individus, même tout simplement dans leur vie quotidienne. Vous trouverez ci-dessous une définition générale du concept de réflexion qui a été développée à partir des sources citées dans cet article.

¹⁵ John of Salisbury, *The Metalogicon* (1159) bk. 3, ch. 4, quoted in R. K. Merton, *On the Shoulders of Giants* ch. 9, 1965.

¹⁶ Bernard of Chartres was a medieval philosopher and grammarian who lived in France around the 1130. In this work we mention him to refer to his attitude of humility and respect towards his previous studies.

Partant de cette définition, nous avons décidé de l'étudier de manière plus large à travers différents points de vue recueillis par chacune des organisations impliquées dans le projet.

Au début, nous avons pensé à la **réflexion comme à une activité humaine**, qui part de la conscience de ne pas avoir toutes les réponses (comme un **aveu d'ignorance**). Son but est de dissoudre les doutes dont elle est issue (**à partir d'un état de doute**). C'est un processus étroitement lié aux **caractéristiques de l'individu et au contexte de référence** (c'est-à-dire la nature de la réflexion). **Chaque réflexion est un point de départ pour la suivante**, ce n'est pas un processus final, mais un chemin cyclique.

Grâce aux différents moments de partage, une nouvelle idée du processus réflexif se dessine: la réflexion comme **outil d'observation de la réalité**, capable d'aider l'individu à reconnaître ses forces et ses faiblesses. Un outil qui aide à **se concentrer sur les objectifs**, à **avoir une vision plus claire des contextes et des dynamiques** qui peuvent être facilitées par certains contextes ou actions spécifiques, strictement liés aux sujets qui réfléchissent (par exemple à travers des promenades dans la nature, le sport, des moments dédiés uniquement à soi-même, une interruption de l'activité quotidienne) pour réorganiser les pensées, les émotions et les devoirs. De plus, l'idée de trouver des **moments spécifiques de la journée pour réfléchir** contribue fortement à créer une **habitude saine et réfléchie**.

À partir de ces premières hypothèses, nous voulons commencer notre voyage afin de découvrir le processus réflexif parce que nous croyons fermement que pendant trop longtemps les qualités intellectuelles et pratiques de l'être humain ont été lues à tort en contradiction les unes avec les autres, sous-estimant au contraire qu'elles sont toujours connectées, en perpétuel développement et en se soutenant mutuellement. Dès lors, on parle du processus réflexif comme d'une action, d'un choix de l'individu qui reconnaît en lui-même la capacité d'agir, grâce à sa pensée et sa capacité à penser, à ses actions et à ses expériences.

Bibliography

Aurelija Jakube, Ginte Jasiene, Mark. E. Taylor, Bert Vandenbussche, *Holding the space.*

Facilitating reflection and inner readiness for learning, 2016

Bertrand Russell, *A history of western philosophy*, 1972

David Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, 1984

Donald Shon, *Educating the Reflective Practitioner*, 1987

Donald Shon, *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, 1983

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *The Phenomenology of Spirit*, 2019

Hans Georg Gadamer, *Truth and Method*, 1975

John Dewey, *Experience and Education*, 1938

John Dewey, *How we think*, 1910

John of Salisbury, *The Metalogicon*, 1159

Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, 1953

Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, in "Annalen der Naturphilosophie", n. 14, 1921

Mauro Bonazzi *Thinking, Knowing, Acting: Epistemology and Ethics in Plato and Ancient Platonism*, in *Brill's Plato Studies*

Pierre Hadot, *Philosophy as a Way of Life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, 1995

Plato, *Apology of Socrates in The Dialogues of Plato*, 1924

Useful link

<https://libguides.hull.ac.uk/reflectivewriting/kolb> Simple summary of Kolb's experiential cycle

https://www.researchgate.net/profile/Jon-Ord-2/publication/270338098_John_Dewey_and_Experiential_Learning_Developing_the_theory_of_youth_work/links/54a7c6010cf267bdb90a3779/John-Dewey-and-Experiential-Learning-Developing-the-theory-of-youth-work.pdf John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work

<http://www.kamaleonte.org/wp-content/uploads/REFLECT-Holding-the-space.pdf> A useful manual on reflection, published by Kamaleonte for the European project "Reflection as a core transferable competence in higher education and adult education" (REFLECT)