

**Penser la pensée : fondements épistémologiques de l'arrière-plan  
réflexif en sciences humaines**

**Thinking thought: Epistemological foundations of the reflexive  
background in the human sciences**

**FHIL Hassnaa**

Docteur

Faculté des sciences de l'éducation

Université Mohammed V

EDUCATION, CULTURE, ARTS ET DIDACTIQUE DE LA LANGUE ET DE LA  
LITTÉRATURE FRANÇAISE (ECADLLF)

Maroc

**Date de soumission :** 06/04/2026

**Date d'acceptation :** 24/05/2026

**Pour citer cet article :**

FHIL. H. (2026) «Penser la pensée : fondements épistémologiques de l'arrière-plan réflexif en sciences humaines», Revue Internationale du chercheur «Volume 7 : Numéro 2» pp : 867-884

## Résumé

Cet article interroge les fondements épistémologiques de l'arrière-plan réflexif en sciences humaines, en envisageant la réflexivité non comme une simple posture méthodologique, mais comme une condition constitutive de la production du savoir. À partir d'une approche théorique et critique, il s'agit de mettre au jour les cadres implicites, les présupposés et les dispositifs cognitifs qui sous-tendent l'acte de « penser la pensée ». L'analyse mobilise des apports issus de l'épistémologie, de la sociologie de la connaissance et de la didactique, afin de montrer que la réflexivité s'inscrit dans un réseau de médiations historiques, culturelles et institutionnelles. L'article examine également les tensions entre objectivation et subjectivation, en soulignant le rôle du sujet connaissant dans la construction des objets de recherche. Il met en évidence que l'arrière-plan réflexif fonctionne comme un espace dynamique où se négocient les rapports entre savoir, pouvoir et langage. En ce sens, la réflexivité apparaît comme un opérateur critique permettant de déconstruire les évidences et de renouveler les pratiques scientifiques. Enfin, cette contribution propose de repenser la réflexivité comme une compétence transversale, essentielle à la formation et aux pratiques en sciences humaines, ouvrant ainsi des perspectives pour une épistémologie plus consciente de ses propres conditions de possibilité.

**Mots-clés** : Réflexivité ; Épistémologie ; Sciences humaines ; Arrière-plan réflexif ; Construction du savoir ; Sujet connaissant ; Pratiques scientifiques.

## Abstract

This article examines the epistemological foundations of the reflexive background in the human sciences, considering reflexivity not merely as a methodological stance but as a constitutive condition of knowledge production. Drawing on a theoretical and critical approach, it seeks to uncover the implicit frameworks, underlying assumptions, and cognitive mechanisms that shape the act of “thinking thought.” The analysis mobilizes insights from epistemology, sociology of knowledge, and didactics to demonstrate that reflexivity is embedded within a network of historical, cultural, and institutional mediations. The paper also explores the tensions between objectification and subjectification, highlighting the role of the knowing subject in the construction of research objects. It argues that the reflexive background operates as a dynamic space where relationships between knowledge, power, and language are continuously negotiated. In this sense, reflexivity emerges as a critical operator that enables the deconstruction of taken-for-granted assumptions and the renewal of scientific practices. Finally, the article proposes to reconceptualize reflexivity as a transversal competence, essential to both training and research practices in the human sciences, thereby opening perspectives for an epistemology more aware of its own conditions of possibility.

**Keywords:** Reflexivity; Epistemology; Human Sciences; Reflexive Background; Knowledge Construction; Knowing Subject; Scientific Practices.

## Introduction

En sciences humaines et sociales, la réflexivité occupe une place centrale dans la compréhension des dynamiques de pensée, d'action et de production des savoirs. Elle désigne la capacité du sujet à porter un regard critique sur ses propres représentations, pratiques et conditions d'existence, dans une interaction constante entre pensée et action. La réflexivité ne se limite donc pas à une simple introspection ; elle constitue un processus d'analyse par lequel l'individu devient simultanément sujet et objet de sa propre observation. Cette démarche suppose un retour critique sur les mécanismes qui orientent les comportements, les discours et les constructions intellectuelles.

D'un point de vue étymologique, la réflexivité renvoie à l'idée de « reflet » et de « retour sur soi ». Comme le souligne Mesure (2006), elle correspond à un mouvement par lequel le sujet se tourne vers ses propres opérations afin de les soumettre à une analyse critique. Cette conception a progressivement pris une importance majeure dans plusieurs traditions intellectuelles, notamment dans la philosophie moderne avec Descartes et Kant, puis dans les approches contemporaines de la sociologie, de la psychologie et des sciences de l'éducation. Chez des auteurs comme Pierre Bourdieu, la réflexivité devient même une exigence épistémologique visant à objectiver les conditions sociales de production des savoirs scientifiques.

La réflexivité a ainsi connu une évolution théorique importante, passant d'une approche centrée sur la conscience individuelle à une perspective plus large intégrant les dimensions sociales, culturelles et institutionnelles des pratiques humaines. Elle prend alors la forme d'une « réflexivité dans la réflexivité », selon l'expression de Mesure, où les disciplines scientifiques elles-mêmes interrogent leurs propres cadres conceptuels et méthodologiques. Dans cette perspective, la réflexivité apparaît comme un outil indispensable pour comprendre les transformations contemporaines des sciences humaines et les nouvelles formes de subjectivation produites par les contextes sociaux et éducatifs.

Cet article s'inscrit dans une démarche théorique et épistémologique visant à analyser les fondements conceptuels de la réflexivité ainsi que ses principales déclinaisons dans différentes disciplines des sciences humaines. Il cherche à mettre en lumière les convergences et les tensions entre les approches philosophiques, sociologiques et éducatives de la réflexivité, tout en montrant les limites des conceptions cloisonnées qui réduisent ce phénomène à une seule dimension analytique.

Sur le plan méthodologique, cette recherche adopte une approche qualitative de nature théorique fondée sur une analyse documentaire et critique de la littérature scientifique. Le corpus mobilisé est constitué d'ouvrages fondateurs, d'articles scientifiques et de travaux portant sur la réflexivité en philosophie, en sociologie et en sciences de l'éducation. L'analyse repose sur une démarche comparative et interprétative permettant d'identifier les principaux cadres conceptuels, leurs évolutions et leurs implications épistémologiques. Cette approche méthodologique vise non seulement à clarifier les usages du concept de réflexivité, mais également à proposer une lecture intégrée susceptible de dépasser les fragmentations disciplinaires qui caractérisent souvent son étude.

Ainsi, l'objectif de cet article est de contribuer à une compréhension globale de la réflexivité comme processus intellectuel, social et méthodologique, au cœur des transformations contemporaines des sciences humaines et des pratiques de recherche.

## **1. Genèse et évolution épistémologique du concept de la réflexivité**

### **1.1 Approches sociologiques de la réflexivité**

La notion de réflexivité connaît un renouveau avec l'idéalisme allemand, notamment chez Hegel, Kant et Fichte. Dès les années 1930, les sociologues mobilisent une logique dialectique pour étudier les déterminations sociales à travers l'émergence de la sociologie de la connaissance. Cette sociologie dialectique adopte une démarche réflexive visant à analyser les déterminations sociales afin de mieux les comprendre, les limiter ou les dépasser.

Dans les années 1980, la réflexivité revient au centre des débats dans la nouvelle sociologie et l'anthropologie des sciences. Pierre Bourdieu l'associe à une démarche critique destinée à déconstruire les prétentions portant atteinte à la vérité scientifique. Le chercheur doit alors analyser ses propres déterminations sociales ainsi que celles de ses pairs afin d'objectiver sa position de chercheur. Cette posture correspond à une forme d'auto-analyse de l'inconscient académique permettant d'éviter les dérives idéologiques et les influences personnelles.

À la même époque, la sociologie relativiste des sciences confère à la réflexivité une nouvelle portée. Elle devient un outil majeur d'auto-déconstruction des textes et des phénomènes sociologiques. Pollner (1991) évoque ainsi une « réflexivité de la réflexivité », qui ne consiste pas seulement à étudier les actions des acteurs sociaux, mais également à comprendre la manière dont les sociologues construisent leurs recherches.

Par la suite, la théorie de la modernisation réflexive, développée par Anthony Giddens, Scott Lash et Ulrich Beck (1994), élargit la portée sociale du concept. La réflexivité n'est plus réservée aux scientifiques : elle devient un moyen d'améliorer les conditions de vie humaines. L'institutionnalisation des sciences ne doit pas se limiter à l'accumulation des savoirs générant de l'incertitude, mais être envisagée comme une « double herméneutique », où l'acquisition des connaissances implique une réflexion critique sur leurs conditions de production. L'objectif de cette modernisation réflexive est « la modernisation de la modernisation », c'est-à-dire la transformation du sujet en acteur réflexif capable d'examiner, de remodeler et de reconstruire les héritages de la tradition afin de contribuer à l'amélioration de la condition humaine.

En sociologie, l'individu réflexif est donc celui qui maintient une réflexion permanente sur ses conduites, ce que Charles Taylor qualifie de « réflexivité radicale » dans *Les Sources du moi* (1989). Dans les sociétés modernes, l'individu est amené à construire son propre modèle de vie dans un contexte où les processus de socialisation deviennent moins rigides et où les normes se multiplient.

Pour Anthony Giddens dans *La Constitution de la société* (1984), la réflexivité correspond à une forme d'auto-analyse par laquelle l'individu mobilise diverses compétences afin de comprendre ce qu'il fait au moment même où il agit. Cette conception synchronique de la réflexivité s'oppose notamment à celle de François Dubet, qui la considère comme un processus de distanciation intervenant après l'action.

## 1.2 Origines philosophiques de la réflexivité

Dans *La République*, Platon affirme que les sens peuvent induire l'être humain en erreur. Cette idée est illustrée à travers « l'allégorie de la caverne »<sup>1</sup>, où il distingue deux réalités : le monde sensible, lié aux perceptions concrètes, et le monde intelligible, associé aux idées. Ainsi, la connaissance véritable ne repose pas uniquement sur les apparences ou les croyances, mais sur l'usage de la raison et la capacité de l'homme à exercer un jugement critique.

De son côté, Immanuel Kant, dans *Critique de la raison pure* (1781/1787), soutient que toute connaissance suppose une démarche critique fondée sur la capacité de penser par soi-même. Il met alors en évidence la dimension réflexive de l'activité critique : la raison devient capable de

---

<sup>1</sup> Cette allégorie met en scène des hommes captifs dans une caverne. Ils sont enchaînés et immobilisés au point de ne pas pouvoir voir l'entrée de cette caverne, mais ils aperçoivent les ombres des objets, projetés par un feu allumé derrière eux. Pour Platon, ces ombres représentent tout ce qui est sensible et les hommes croient voir la réalité, mais ils n'en aperçoivent que son apparence.

se retourner sur elle-même et de faire de sa propre activité un objet de réflexion. Cette « réflexion sur la réflexion » dépasse la simple réflexion sur la connaissance pour analyser les conditions mêmes de production de cette pensée. Une telle démarche suppose un apprentissage ainsi qu'une maîtrise conceptuelle permettant d'examiner les mécanismes de la connaissance. Dans cette perspective, Baruch Spinoza considère la méthode comme une « connaissance réflexive » ou une « idée de l'idée » (Godin, 2004, p.1124). Cette conception rejoint la notion kantienne du « transcendantal »<sup>2</sup>, selon laquelle la philosophie s'intéresse moins aux objets eux-mêmes qu'aux modalités par lesquelles ils sont connus.

La réflexivité ne constitue donc pas une notion récente. Depuis l'Antiquité jusqu'à aujourd'hui, elle apparaît sous différentes formes et appellations. Le terme « réflexif » renvoie d'abord à la conscience de soi, entendue comme un retour de la pensée sur l'action, l'objet ou la connaissance. Il désigne ce mouvement par lequel la pensée s'examine elle-même afin d'analyser les actes, les savoirs et les perceptions de l'individu.

Pour de nombreux philosophes, la réflexivité représente un élément essentiel du paradigme scientifique. L'être humain réflexif progresse grâce à une démarche permanente d'auto-examen et d'autocritique appliquée à ses propres connaissances. Cette perspective implique également une transformation du système de production scientifique et de ses modalités humaines. Edgar Morin considère ainsi que la réflexivité doit occuper une place centrale dans la formation scientifique. Le chercheur, en tant qu'être social et culturel, demeure influencé par des postulats susceptibles de limiter sa compréhension de lui-même et de l'évolution de la science. Sa capacité réflexive découle alors de ses facultés cognitives et de son aptitude à interagir rationnellement avec le monde. La réflexivité devient ainsi une « réflexion de la réflexion », permettant au sujet d'examiner ses propres observations et descriptions des faits scientifiques. Toutefois, manipuler objectivement la connaissance ne signifie pas nécessairement parvenir à une objectivation de soi, puisque, selon Michel Foucault, celle-ci ne peut être atteinte qu'à travers des processus de subjectivation.

Avant d'élaborer sa théorie de la subjectivation dans les années 1980, Michel Foucault développe les notions de « souci de soi » et de « techniques de soi », prolongements de sa

---

<sup>2</sup> Transcendantal qualifie une connaissance qui ne concerne non des objets, mais nos concepts sont à priori des objets, notre manière de connaître les objets en tant qu'il est possible a priori de la connaissance, expliquant comment est possible une nécessaire soumission des objets et des concepts purs ainsi qu'une explication de ces concepts aux objets. (Zarader et al, 2002, p. 893)

réflexion sur la gouvernementalité. Il entend par là la capacité de l'individu à se gouverner lui-même afin de pouvoir également gouverner autrui. Inspirée de Platon, cette conception souligne que les expériences et les techniques acquises par l'individu participent à sa transformation personnelle. Les notions d'expérience et de technique renvoient directement à la pratique, puisque toute compétence s'acquiert par l'exercice et l'apprentissage. L'expérience permet alors à l'individu d'engager un travail sur soi à travers l'analyse du souci de soi, donnant naissance au processus de subjectivation. Selon Foucault, la subjectivation désigne :

« Un processus par lequel on obtient la constitution d'un sujet, ou plus exactement d'une subjectivité. Les "modes de subjectivation" ou "processus de subjectivation" de l'être humain correspondent en réalité à deux types d'analyse : d'une part, les modes d'objectivation qui transforment les êtres humains en sujets [...] ; de l'autre, la manière dont le rapport à soi à travers un certain nombre de techniques permet de se constituer comme sujet de sa propre existence. » (Zarader (dir.), 2002, p.893)

Foucault distingue trois modes de subjectivation : le premier concerne l'accès au savoir et à la science ; le deuxième renvoie aux « pratiques divisantes » qui classifient les individus par rapport à eux-mêmes et aux autres ; le troisième porte sur les formes de pouvoir qui encadrent le sujet à travers ces mécanismes. A cet égard, Foucault considère que les processus de subjectivation permettent de constituer le sujet en l'objectivant. Il cherche alors les moyens par lesquels l'individu peut s'approprier son rapport à soi. C'est dans cette dynamique qu'il valorise l'écriture de soi comme technique de subjectivation. Celle-ci constitue une pratique permettant de « se constituer soi-même sujet d'action rationnelle par l'appropriation, l'unification et la subjectivation d'un déjà dit fragmentaire et choisi [...] » (Foucault, 1983, texte 329).

Foucault critique également la conception classique du sujet héritée de René Descartes jusqu'à Jean-Paul Sartre. Pendant longtemps, le sujet pensant était une réalité évidente et autonome, pensé « comme un objet historiquement constitué sur la base de déterminations qui lui sont extérieures » (Ibid., p.894), sans tenir compte de ses déterminations internes. Influencé par Jacques Lacan, Foucault refuse d'identifier le sujet à l'ego ou à la seule capacité de penser. Il ne se cantonne pas à une identité psychologique, mais se construit à travers ses expériences, ses pratiques et ses techniques de soi.

Dans cette perspective, la subjectivité constitue un problème central pour les philosophies du sujet. Foucault s'intéresse particulièrement à la manière dont l'individu fait l'expérience de lui-même dans un rapport de vérité à soi. Il considère que la constitution du sujet et des savoirs qui

le concernent passe nécessairement par des techniques d'analyse permettant aux individus de se transformer eux-mêmes. Il affirme ainsi que « Les hommes au cours de leur histoire [...] n'ont jamais cessé de se construire eux-mêmes, c'est-à-dire de déplacer continuellement leur subjectivité [...] ». La subjectivité apparaît alors comme un processus en perpétuelle transformation. À mesure que le sujet travaille sur lui-même et renforce ses déterminations historiques, il développe également une résistance aux formes fixes de subjectivité. Ainsi, la construction de soi s'inscrit dans une dynamique de savoir et de pouvoir qui transforme continuellement le rapport du sujet à la connaissance.

### 1.3 La réflexivité en psychologie

En psychologie, deux notions principales sont mobilisées pour désigner « la réaction automatique d'un effecteur » (Doron (dir.), 1991, p. 612). La première est celle de « réflexe », qui renvoie à la relation stimulus/réponse dans ses dimensions psychologique et physiologique. Ce mécanisme s'inscrit dans l'activité nerveuse humaine et se caractérise par une certaine automaticité participant à la régulation des mouvements et des fonctions neurologiques. Le réflexe constitue ainsi un indicateur du lien existant entre l'activité sensorielle et l'activité motrice, aussi bien dans l'étude du développement des capacités humaines que dans le diagnostic de certaines pathologies neurologiques.

La seconde notion est celle de « réflexif », associée à la psychologie réflexive, laquelle « analyse les conditions de la pensée au moyen de la méthode d'observation intérieure qui les rattache à l'activité du sujet » (Doron (dir.), 1991, p. 613). Cette approche se retrouve notamment dans les travaux de Jean Piaget sur la psychologie de l'intelligence. Piaget distingue l'abstraction réfléchissante de l'abstraction empirique : la première repose sur les résultats des actions du sujet sur l'objet, tandis que la seconde s'appuie sur les propriétés de l'objet lui-même.

Ces deux notions sont directement liées aux processus de construction des connaissances. L'abstraction réfléchissante désigne « Le processus par lequel le sujet construit des cadres logico-mathématiques d'assimilation en prenant appui non pas sur les régularités du monde extérieur, mais sur les coordinations de ses actions ou de ses opérations. » (Ibid., pp. 3-4). Elle permet au sujet d'établir, de manière réflexive, des liens entre ses actions et leurs effets afin d'en dégager les caractéristiques à réinvestir selon ses besoins. En d'autres termes, l'individu peut partir de coordinations déjà existantes pour produire de nouvelles propriétés adaptées au contexte dans lequel il agit.

Cette dynamique de régulation repose sur la métacognition. Selon Lafortune, Daniel et Pallascio (2004, p.75), ce concept « comporte deux dimensions. La première renvoie aux connaissances que possède l'individu sur ses ressources cognitives, la seconde au contrôle que l'individu peut exercer sur ses ressources ». La métacognition renvoie donc, d'une part, aux connaissances métacognitives et, d'autre part, à la capacité de gérer son activité mentale. Si la première dimension n'est pas nécessairement mobilisée dans l'action, la seconde demeure essentielle à la réalisation des tâches.

Les connaissances métacognitives correspondent aux savoirs développés par l'individu au cours de ses apprentissages. Elles se construisent à partir des expériences accumulées et portent aussi bien sur les personnes que sur les actions à accomplir ou les stratégies à mobiliser dans l'exécution d'une tâche. Quant à la gestion de l'activité mentale, elle concerne la mobilisation, l'utilisation et l'appropriation des connaissances métacognitives. Elle intervient principalement à travers trois étapes de l'action, particulièrement dans les situations d'apprentissage : la planification, qui consiste à fixer des objectifs ; le contrôle, qui vise à mobiliser les moyens nécessaires pour les atteindre ; et enfin la régulation, qui permet à l'individu d'ajuster et de corriger son action.

#### **1.4 Réflexivité et sciences de l'éducation**

En sciences de l'éducation, la réflexivité peut être comprise à travers trois dimensions complémentaires et interdépendantes : la réflexion, la pensée réflexive et la pratique réflexive. Bien que ces notions soient désignées par des termes différents, elles poursuivent un objectif commun : permettre à l'individu d'améliorer ses connaissances et ses compétences grâce à une prise de conscience de ses propres actions. Cette prise de conscience favorise l'émergence de nouveaux savoirs, explicites ou implicites, qui viennent s'articuler avec les connaissances déjà acquises.

La réflexion correspond au retour de la pensée sur elle-même dans le but d'examiner de manière approfondie une idée, une situation ou un problème. Elle désigne une activité mentale qui consiste à suspendre momentanément l'action afin d'analyser ce qui est vécu. Philippe Perrenoud s'interroge à ce sujet sur la proximité entre les verbes « penser » et « réfléchir », souvent employés comme synonymes. Dans le dictionnaire *Le Robert*, réfléchir signifie à la fois renvoyer une image et effectuer un retour de la pensée sur elle-même, impliquant des opérations telles que méditer, observer, délibérer ou encore se recueillir.

Dans les sciences humaines, la distinction entre pensée et réflexion demeure difficile à établir. Comme le souligne Perrenoud (1998, p.2), plusieurs chercheurs considèrent la réflexion comme une forme particulière de la pensée. La pensée renvoie de manière générale à l'intelligence, à la raison ou à l'entendement, c'est-à-dire à l'ensemble des processus mentaux mobilisés pour produire des connaissances. La réflexion, quant à elle, représente une forme plus spécifique de pensée caractérisée par un dialogue intérieur permettant de questionner ses connaissances afin d'en produire de nouvelles. Dans ce sillage, Immanuel Kant définit la réflexion comme un « état d'esprit qui rend possible la découverte des conditions subjectives permettant d'arriver à des concepts » (Zarader (dir.), 2002, p.52). Elle implique donc un examen critique des connaissances déjà acquises, principalement issues de l'expérience personnelle.

La réflexion constitue ainsi un retour de la conscience sur elle-même. Jean-Paul Sartre distingue, à cet égard, deux attitudes de la conscience : une attitude irréfléchie ou préreflexive, tournée vers le monde extérieur, et une attitude réflexive, orientée vers soi-même. Une personne peut donc accomplir des activités quotidiennes de manière spontanée tout en développant simultanément une réflexion sur sa propre action. Pour Sartre, la réflexion trouve « son fondement dans l'expérience réflexive » (Sartre, 1987, p.190). De son côté, Perrenoud rappelle que « réfléchir suppose une certaine extériorité, donc un minimum de distance face aux urgences de l'action » (1998, p.2). La réflexion apparaît alors comme un processus conscient, volontaire et complexe nécessitant une prise de distance afin de produire de nouvelles connaissances.

La pensée réflexive permet à l'individu d'exercer un contrôle sur son activité dans le but de « transformer une action impulsive en action intelligente et réfléchie pour une prestation future » (Ibid., p.2). Dans le domaine éducatif, lorsqu'un enseignant parvient à analyser et contrôler son action, il devient capable de lui donner du sens et d'en justifier les effets sur sa pratique professionnelle. Le doute joue ici un rôle essentiel puisqu'il pousse le praticien à remettre en question ses actions et à développer une démarche d'investigation fondée sur l'esprit critique. Dès lors, « le développement d'une pensée réflexive devient [...] un enjeu, non seulement de la réussite scolaire, mais surtout de la réussite éducative » (Lafortune ; Daniel ; Pallascio, 2004, p.4).

La posture réflexive désigne l'attitude adoptée par le praticien lorsqu'il engage une réflexion sur son action. Elle « commence lorsque la pensée prend l'action et la manière de la conduire comme objet de la réflexion » (Altet, 2013, p.42). Cette posture apparaît généralement de

manière ponctuelle, notamment lorsqu'un professionnel rencontre une difficulté nécessitant une analyse réflexive. Marguerite Altet et ses collaborateurs considèrent cette posture comme indispensable dans un environnement éducatif complexe et évolutif :

« La posture réflexive est basée sur le questionnement d'un enseignant sur son action. Elle se construit et se justifie par le fait que l'enseignement-apprentissage est un processus complexe multidimensionnel, incertain, et en comprendre le fonctionnement réclame une mise à distance réflexive et une analyse. » (Ibid., p.42)

Lorsque cette posture devient régulière et durable, elle évolue vers une véritable pratique réflexive. Donald Schön (1983) souligne d'ailleurs qu'un praticien réflexif conserve constamment cette posture, lui conférant un caractère permanent et intentionnel. Elle n'est pas donc spontanée ; elle suppose un effort conscient consistant à orienter son attention vers soi-même et vers son activité plutôt que vers les circonstances extérieures.

Le praticien réflexif cherche ainsi à analyser ses actions, à comprendre ses réactions et à identifier les dysfonctionnements éventuels. Dans le cas de l'enseignement, cela implique que l'enseignant centre son analyse sur sa manière d'agir plutôt que d'attribuer exclusivement ses réussites ou ses difficultés à des facteurs externes. Les contraintes contextuelles peuvent être prises en considération pour justifier certains choix pédagogiques, mais elles ne doivent pas constituer l'objet principal de la réflexion. La pratique réflexive désigne donc une activité régulière et intentionnelle par laquelle le professionnel adopte de manière continue une posture réflexive afin de prendre conscience de ses façons d'agir et de réagir dans les situations professionnelles ou formatives. Cette conception rejoint les travaux de Schön (1983), pour qui la réflexion peut intervenir à la fois pendant l'action et après celle-ci, dans des moments de retour analytique.

La théorie du praticien réflexif développée par Donald Schön a profondément influencé le domaine de l'enseignement. Selon lui, l'agir professionnel ne se construit pas uniquement à partir des savoirs théoriques, mais surtout à travers la pratique. Bien qu'il ne soit pas le premier à avoir abordé cette question, il remet en valeur une conception déjà présente chez John Dewey, selon laquelle la pratique réflexive permet au professionnel de comprendre son action et de faire évoluer ses pratiques.

Dans le domaine de l'enseignement, la pratique réflexive apparaît alors comme un levier de transformation professionnelle. Elle permet à l'enseignant de mieux comprendre ses modes d'action et favorise l'évolution de ses pratiques pédagogiques. Cette perspective a contribué à

la modernisation du statut de l'enseignant à travers le modèle du praticien réflexif, inspirant plusieurs réformes éducatives. Comme le soulignent Maurice Tardif et Claude Lessard (2004, p.71), « la redéfinition de la professionnalité enseignante se dessinait à partir du modèle du praticien réflexif ». Selon ces auteurs, ce modèle constitue également une réponse aux transformations scientifiques, technologiques et sociales qui modifient les réalités éducatives : diversification des publics scolaires, difficultés disciplinaires ou encore accès rapide à l'information rendant certains contenus rapidement obsolètes. Face à ces évolutions, l'enseignant est amené à développer de nouvelles compétences et à construire une identité professionnelle renouvelée.

Pour Tardif et Lessard (2004), trois dimensions participent à cette transformation. D'abord, l'enseignant doit développer une pratique réflexive lui permettant de s'adapter aux différentes situations et de donner du sens à ses actions. Ensuite, il doit devenir un spécialiste des apprentissages afin de répondre aux difficultés scolaires et à l'hétérogénéité des élèves, ce qui suppose la maîtrise des contenus et la diversification des approches pédagogiques. Enfin, l'enseignant réflexif doit être capable de travailler en interaction avec les différents acteurs de l'institution scolaire — élèves, collègues, direction, parents ou inspecteurs — en mobilisant des compétences relationnelles et communicationnelles indispensables au travail collectif.

## **2. Vers un cadre théorique intégré de la réflexivité**

La réflexivité occupe aujourd'hui une place centrale dans les sciences humaines et sociales, en raison de sa capacité à éclairer les mécanismes par lesquels les individus interrogent leurs pratiques, leurs représentations et leurs modes d'action. Loin de se réduire à une simple introspection, la réflexivité constitue un processus critique et interprétatif permettant au sujet de prendre distance par rapport à ses expériences, aux structures sociales qui le conditionnent ainsi qu'aux savoirs qu'il mobilise. Dans cette perspective, le présent cadre théorique adopte une approche intégrée articulant plusieurs traditions scientifiques, précédemment explicitées, afin d'appréhender la réflexivité dans sa complexité multidimensionnelle.

La première dimension mobilisée est celle de la réflexivité sociologique, notamment à travers les travaux de Pierre Bourdieu, de Anthony Giddens et de Ulrich Beck. Chez Bourdieu, la réflexivité s'inscrit dans une critique des mécanismes de domination symbolique et des déterminismes sociaux qui influencent les pratiques des acteurs. Elle implique une vigilance épistémologique permettant au chercheur comme au sujet social de prendre conscience des structures invisibles qui orientent leurs actions. Giddens et Beck prolongent cette réflexion en

mettant en évidence l'émergence d'une « modernité réflexive », caractérisée par une remise en question permanente des normes, des institutions et des savoirs dans les sociétés contemporaines. La réflexivité devient ainsi une compétence sociale liée à l'incertitude et aux transformations du monde globalisé.

À cette perspective sociologique s'ajoute une approche philosophique de la réflexivité, inspirée notamment des travaux de Paul Ricœur et de Michel Foucault. Chez Ricœur, la réflexivité repose sur la médiation interprétative par laquelle le sujet construit le sens de son expérience et développe une compréhension de soi à travers le langage, le récit et l'altérité. La réflexion sur soi ne peut donc être dissociée des processus herméneutiques de mise en sens. Foucault, quant à lui, envisage la réflexivité à partir des rapports entre savoir, pouvoir et subjectivation. Le sujet réflexif se construit dans une dynamique critique qui consiste à interroger les dispositifs de pouvoir ainsi que les formes historiques de production des vérités sociales. Cette approche permet d'inscrire la réflexivité dans une perspective éthique et critique de transformation de soi.

Le cadre théorique intègre également les apports des sciences de l'éducation, particulièrement les travaux de Donald Schön et de Philippe Perrenoud sur le praticien réflexif. Sous cet angle, la réflexivité désigne la capacité du professionnel à analyser son action, à questionner ses routines et à ajuster ses pratiques en fonction des situations rencontrées. La réflexion « dans l'action » et « sur l'action » constitue alors un levier de développement professionnel et de transformation des pratiques pédagogiques. Cette approche présente un intérêt particulier pour l'étude des pratiques enseignantes, dans la mesure où elle met en évidence les tensions entre prescriptions institutionnelles, expérience professionnelle et créativité pédagogique.

L'intégration de ces différentes approches permet de concevoir la réflexivité comme un processus multidimensionnel à la fois social, critique, herméneutique et professionnel. La réflexivité apparaît ainsi comme une dynamique de distanciation critique par laquelle les acteurs analysent leurs pratiques, interprètent leurs expériences et reconfigurent leurs modes d'action dans des contextes marqués par la complexité et le changement. Ce cadre théorique intégré offre dès lors une grille d'analyse pertinente pour comprendre les processus de résistance, de création et de transformation des pratiques dans les contextes éducatifs contemporains.

Néanmoins, malgré la richesse des travaux consacrés à la réflexivité en sciences humaines et sociales, le concept demeure souvent abordé à travers des perspectives disciplinaires fragmentées qui tendent à isoler certaines dimensions du phénomène au détriment de sa



complexité globale. Cette fragmentation théorique constitue l'une des principales limites des approches contemporaines de la réflexivité, dans la mesure où elle conduit à une compréhension partielle des dynamiques par lesquelles les sujets interprètent, questionnent et transforment leurs pratiques.

Une première limite réside dans la séparation fréquente entre les approches centrées sur le sujet et celles privilégiant les déterminismes sociaux. Certaines perspectives psychologiques ou herméneutiques envisagent principalement la réflexivité comme une démarche introspective et individuelle fondée sur la conscience de soi et l'auto-analyse. Bien que ces approches mettent en évidence les processus de construction du sens et d'interprétation de l'expérience, elles tendent parfois à minimiser le poids des structures sociales, institutionnelles et culturelles dans la formation des pratiques réflexives. À l'inverse, certaines approches sociologiques critiques accordent une place prépondérante aux logiques de domination et aux déterminismes sociaux, au risque de réduire la capacité du sujet à produire des formes d'autonomie et de transformation de l'agir.

Cette tension entre subjectivité et structure révèle ainsi les limites des modèles unidimensionnels de la réflexivité. Comme le souligne Pierre Bourdieu, toute réflexivité exige une vigilance critique à l'égard des conditions sociales de production des pratiques et des savoirs. Cependant, une réflexivité exclusivement centrée sur les structures peut conduire à une forme de déterminisme théorique qui laisse peu de place à la créativité, à l'interprétation et à la capacité d'innovation des acteurs. Inversement, une approche purement subjective risque de transformer la réflexivité en simple exercice introspectif déconnecté des réalités sociales et historiques.

Une autre limite concerne la segmentation disciplinaire des recherches sur la réflexivité. En philosophie, la réflexivité est souvent pensée à travers les problématiques du sujet, de la conscience et de l'éthique ; en sociologie, elle est associée aux transformations de la modernité et aux mécanismes de reproduction sociale ; en sciences de l'éducation, elle est principalement mobilisée dans l'analyse des pratiques professionnelles. Bien que ces approches soient complémentaires, leur faible articulation théorique produit une dispersion conceptuelle qui complexifie la construction d'une compréhension globale du phénomène réflexif.

Les recherches récentes insistent précisément sur la nécessité de dépasser ces cloisonnements disciplinaires. Dehail (2023) souligne que la réflexivité contemporaine ne peut être réduite à une posture méthodologique ou cognitive, mais qu'elle implique également des dimensions

sensibles, relationnelles et contextuelles. De même, Cerceau et al. (2024) montrent que les démarches interdisciplinaires favorisent une réflexivité plus ouverte et collaborative, capable d'articuler différents niveaux d'analyse.

## Conclusion

Dans les sciences humaines, la réflexivité est envisagée comme un phénomène profondément lié à la condition humaine. Elle renvoie à la capacité de l'individu à penser ses propres actions, à analyser ses réactions et à interpréter les situations qu'il vit à partir des représentations qu'il construit de son environnement. Ainsi, la réflexivité peut être comprise comme une interaction constante entre la pensée et l'action, dans laquelle le sujet agit non seulement en fonction des réalités objectives qui l'entourent, mais également selon les significations qu'il attribue à son expérience.

La réflexivité considère donc les conduites humaines comme des réponses élaborées face aux multiples stimuli du milieu social, culturel ou professionnel. Ces réponses ne reposent pas exclusivement sur des données objectives ou rationnelles ; elles s'appuient également sur des dimensions subjectives, expérientielles et affectives issues du vécu de l'individu. En ce sens, la pratique réflexive permet de mieux comprendre l'organisation de l'action, les intentions qui motivent le praticien ainsi que les savoirs implicites mobilisés dans l'agir professionnel. Elle contribue également à formaliser ces savoirs afin de les rendre explicites, transmissibles et accessibles à autrui.

Comme nous l'avons souligné précédemment, la réflexivité implique un déplacement de l'attention vers soi-même et vers son activité plutôt que vers les seules circonstances extérieures dans lesquelles l'action s'est déroulée. Le praticien adopte ainsi une posture centrée sur lui-même en tant qu'acteur de son action, sans pour autant tomber dans une démarche narcissique ou nombriliste. Cette posture réflexive correspond davantage à une dynamique d'auto-évaluation et d'auto-correction visant une meilleure compréhension de soi, de ses pratiques et de ses modes d'intervention dans des contextes particuliers.

Par ailleurs, la réflexivité ne se limite pas à une simple analyse individuelle de l'action. Elle constitue également un levier de transformation personnelle et professionnelle. En prenant conscience de ses façons de penser et d'agir, l'individu devient capable d'ajuster ses pratiques, de développer de nouvelles compétences et de construire progressivement une identité professionnelle plus cohérente et plus autonome. Dans le domaine éducatif notamment, cette démarche favorise le développement d'un praticien capable d'interroger continuellement ses



choix pédagogiques, de s'adapter à la complexité des situations d'apprentissage et de répondre aux évolutions sociales et institutionnelles.

La réflexivité apparaît ainsi comme une compétence essentielle dans les sociétés contemporaines marquées par l'incertitude, la complexité et la transformation rapide des savoirs. Elle permet au sujet de ne pas subir passivement son environnement, mais d'adopter une posture critique face à ses pratiques, à ses connaissances et aux normes qui orientent son action. Elle représente dès lors un processus dynamique de construction de soi, où la réflexion devient un moyen de produire du sens, de transformer son rapport au savoir et d'améliorer continuellement son agir.

## BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (Dir.). (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Polity Press.
- Cerceau, J., Daré, W., Müller, J.-P., Steyer, J.-P., & Planchot, V. (2024). Évaluation, observation et réflexivité : construction de l'interdisciplinarité au moyen du codéveloppement d'un jeu sérieux. *Natures Sciences Sociétés*, 32(3), 306-322. <https://doi.org/10.1051/nss/2024054>
- Dehail, J. (2023). Questionner les normes et conditions d'exercice de la réflexivité : Vers l'élaboration de savoirs plus sensibles. *Communication & langages*, 217, 129-144. <https://doi.org/10.3917/comla1.217.0129>
- Dortier, J.-F. (Dir.). (2008). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Éditions Sciences Humaines.
- Doron, R. (1998). *Dictionnaire de psychologie* (mise à jour de l'édition de 1991). Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1983). L'écriture de soi. *Corps écrit*, (5), 3-23.
- Giddens, A. (1984). *La constitution de la société*. Presses Universitaires de France.
- Godin, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Éditions du Temps/Fayard.
- Lafortune, L., Daniel, M.-F., & Pallascio, R. (2004). *Pensée et réflexivité : Théorie et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Mesure, S. (Dir.). (2006). *Dictionnaire des sciences humaines*. Quadrige/PUF.
- Perrenoud, P. (1998). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*. ESF Éditeur.
- Pollner, M. (1991). La gauche de l'ethnométhodologie : La montée et le déclin de la réflexivité radicale. *American Sociological Review*, 56(3), 370-380.
- Roudinesco, É., & Plon, M. (2006). *Dictionnaire de la psychanalyse* (3e éd.). Fayard.
- Sartre, J.-P. (1987). *L'être et le néant*. Gallimard.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Presses de l'Université Laval.



- Zarader, J.-P. (Dir.). (2002). *Le vocabulaire des philosophes : Philosophie contemporaine (XXe siècle)*. Ellipses.