

Quelle formation pour les formateurs transdisciplinaires ? Éléments pour une méthodologie réflexive et dialogique

DOCUMENT PROVISOIRE NE PAS DIFFUSER

Pascal Galvani : Université du Québec à Rimouski.

Conférence donnée au III^e Congresso Internacional Transdisciplinaridade, complejidade y ecoformacao, Universidade Católica de Brasília. <http://www.catolicavirtual.br/citce/index.php>

Introduction : la formation transdisciplinaire implique une révolution paradigmatique réflexive et dialogique des pratiques de formation _____ 2

1 Présentation de trois expériences en formation-recherche-action transdisciplinaire _____ 4

1.1 *L'étude des pratiques : une formation par la recherche-action (France, Québec)* _____ 4

1.2 *Le croisement des savoirs Quart-Monde Université (France, Belgique)* _____ 6

1.2.1 *Une méthodologie de recherche-action transdisciplinaire* _____ 6

1.2.2 *Reconnaître la pluralité des savoirs et leurs différences d'expression et de reconnaissance sociale* _____ 7

1.2.3 *Dialectique de la distanciation et de l'implication dans le croisement des savoirs* _____ 7

1.3 *Formation transdisciplinaire des formateurs du Centre Universitaire Arkos (Mexique)* _____ 7

1.3.1 *L'atelier de formation-recherche-action transdisciplinaire* _____ 8

1.3.2 *Une méthodologie réflexive et dialogique* _____ 8

2 une perspective bio-cognitive transdisciplinaire et complexe sur l'anthropo-formation _____ 9

2.1 *L'approche bio-cognitive comme perspective complexe et éco-systémique de l'auto-co-éco-formation* _____ 10

2.1.1 *L'auto-formation comme prise de conscience réflexive et rétroaction à trois dimensions : pratique, symbolique et théorique 11*

2.1.2 *Les niveaux de réalité de l'expérience vécue : la carte n'est pas le territoire* _____ 11

2.2 *Raison dialectique et paradigme réflexif en formation* _____ 12

2.2.1 *Le tournant réflexif en formation* _____ 13

2.2.2 *La boucle récursive Réussir «-» Comprendre* _____ 14

2.2.3 *Dialectique des niveaux de conscience en formation* _____ 14

3 Une méthodologie réflexive et dialogique pour la formation des éducateurs transdisciplinaires _____ 15

3.1 *Organiser un retour réflexif sur l'expérience vécue et la pratique* _____ 16

3.2 *La mise en dialogue des interprétations de l'expérience* _____ 17

3.3 *Variété des méthodes d'accompagnement des dimension pratiques, symboliques et théoriques de la formation* _____ 18

3.4 *Enjeux de régulation pour les formations transdisciplinaires* _____ 19

3.4.1 *Dialectique transdisciplinarité et disciplinarité* _____ 20

3.4.2 *Dialectique des contenus et processus* _____ 21

Conclusion :Apprentissage transformateur et connaissance de soi _____ 21

Se laisser réfléchir par l'expérience au delà du connu _____ 22

La conscience intentionnelle verbale comme configuration de soi et du monde _____ 22

Suspension de l'intention et attention non-verbale au cœur des moments intenses (Kairos) _____ 23

bibliographie _____ 25

INTRODUCTION : LA FORMATION TRANSDISCIPLINAIRE IMPLIQUE UNE RÉVOLUTION PARADIGMATIQUE RÉFLEXIVE ET DIALOGIQUE DES PRATIQUES DE FORMATION

On voit se multiplier depuis un demi-siècle les formulations épistémologique et méthodologique d'un nouveau paradigme caractérisé par la complexité (Morin, 2005), l'éco-organisation systémique (Bateson, 1977), et la transdisciplinarité (Nicolescu, 1996). Cette évolution épistémologique critique peut ainsi être décrites comme l'émergence d'un nouveau paradigme transdisciplinaire caractérisé d'une part, par la prise en compte de la complexité du réel (Morin, 2005) et d'autre part, par l'implication du sujet dans toute construction cognitive (Maturana et Varela, 1994).

Ces différents termes pointent un changement de paradigme¹ lié à une double pression : une pression interne liée au développement même des sciences et des disciplines qui imposent aujourd'hui de retrouver une vision globale qui transcende l'éclatement des spécialisations ; mais aussi une pression externe liée aux problématiques environnementales, interculturelles, ou de pauvreté qui ne peuvent plus être traitées ni même comprises à l'intérieur des logiques purement disciplinaires.

L'urgence de trouver des solutions viables aux crises majeures de la mondialisation implique une révolution de pensée qui ne peut se faire que par une révolution des méthodes d'éducation et de recherche. Une formation des formateurs semble dès lors une voie autant fondamentale qu'urgente. Mais force est de constater que ces réflexions méthodologiques semblent ignorées et trouvent très peu d'application dans les institutions d'enseignement et de recherche. Les institutions éducatives, le plus souvent soumises à la domination de la pensée économique, réduisent aujourd'hui l'éducation à l'acquisition de compétences professionnelles. La fonction des éducateurs se limite alors à la transmission de savoirs spécialisés. Le formateur est bientôt réduit à un technicien de la transmission électronique des informations digitalisée. La formation transdisciplinaire des formateurs qui est la clé du changement reste donc un problème majeur.

Depuis la Renaissance, l'apprentissage et l'enseignement ont été construits sur la méthode cartésienne de la réduction et de la causalité linéaire simple. Dans ce modèle où le savoir théorique est supposé s'imposer à la pratique, dans une coupure entre le sujet et l'objet, le maître est dépositaire d'un savoir qu'il transmet et contrôle hiérarchiquement. Le savoir de type techno-scientifique est alors sacralisé socialement dans une cohésion parfaite avec le projet de maîtrise et d'exploitation de la nature et des hommes.

Au contraire, le changement paradigmatique des pratiques d'éducation me semble se caractériser par le passage de la transmission des savoirs à l'accompagnement de la dynamique d'auto-co-

¹ Du Grec « paradeigma » : modèle, exemple ; le terme paradigme désigne par extension, dans les sciences, une sorte de modèle théorique général qui sert de support aux différentes théories scientifiques : « l'ensemble des relations fondamentales d'association et/ou d'opposition entre un nombre restreint de notions maîtresses, relations qui vont commander/contrôler toutes pensées, tous discours, toutes théories » (Morin, 1982, p. 173).

éco-formation (Barbier, 1997; Boutinet, Denoyel, & Pineau, 2007; Galvani, 1991, 2002, 2005a; Paul & Pineau, 2005; G. Pineau, 1983, 2000)

De nombreuses publications rendent aujourd'hui accessibles les principes émergent de ce nouveau paradigme (Barbier, 1997; Morin, Motta, & Ciurana, 2003; Paul & Pineau, 2005; Varela, Thompson, & Rosch, 1993; Wunenburger, 1989). Ces travaux ont rencontré un vif intérêt tant du côté des formateurs que des grands organismes internationaux comme l'UNESCO (Delors & In'am al Mufti, 1996), mais restent largement ignorée par les institutions éducatives universitaires.

Nous faisons l'hypothèse que la difficulté principale tient au fait que les pratiques de formation sont actuellement soumises au paradigme positiviste des sciences appliquées. La formation pratique des éducateurs et des formateurs reste perçu comme une transmission de loi et de principes que les praticiens devront ensuite appliquer. Cette conception est largement acceptée parce qu'elle correspond au modèle technique ou l'application déductive des lois issues des sciences dures est extrêmement efficace.

Le modèle des sciences appliquées est valable pour la solution technique des problèmes *simples* et *durs*. Les problèmes simples et durs sont ceux dont la solution est sans ambiguïté. C'est le cas de la plupart des problèmes techniques, informatiques ou mécaniques. Ils peuvent être compliqués (par la multiplicité de leurs composants) mais ils restent décomposables en unités simples selon la méthode analytique cartésienne. Mais ce modèle a montré ses limites lorsqu'il s'agit de problèmes *mous* et *complexes*. La plupart des problèmes humains et spécifiquement ceux de l'éducation, de l'apprentissage et de la formation sont des problèmes mous et complexes. Que l'on étudie la compréhension interpersonnelle, la motivation à apprendre, ou la dynamique d'un groupe d'apprentissage, on voit bien qu'il s'agit là de problèmes dont la solution est toujours ambiguë et contient une part de paradoxe dialogique lié à l'autoréférence des sujets et à leur interdépendance avec l'environnement. Autrement dit, la solution de ces problèmes est indécidable d'un point de vue purement extérieur aux sujets qui vivent le problème.

Le premier point que nous voudrions défendre ici est que *la formation de formateur transdisciplinaire doit elle-même être une pratique transdisciplinaire, complexe et éco-formatrice*. De même que la révolution paradigmatique de la complexité ne se réduit pas à l'acquisition de nouveaux concepts mais implique une transformation des processus de pensée ; de même, la formation transdisciplinaire ne peut se réduire à l'addition de cours théorique *sur* l'épistémologie de la complexité mais implique au contraire une transformation des processus de formation. La révolution paradigmatique en éducation c'est le passage de la transmission hétéro-formatrice des savoirs et des valeurs à l'accompagnement des processus d'auto-co-éco-formation dans leurs différents niveaux de réalité pratique, éthique et théorique. La formation la transdisciplinaire doit se faire à partir de pratiques réflexives et dialogiques qui intègrent l'autoréférence, le paradoxe dialogique et la co-construction systémique des savoirs. Il ne s'agit pas seulement de concevoir un curriculum de formation intégrant des contenus théoriques. Les principes épistémologiques de la complexité ne peuvent pas se traduire simplement dans une pédagogie pré-formatée. Leur mise en pratique d'une formation complexe doit être en elle-même une expérience de la complexité. Elle implique une dialectique entre les principes et le contexte et les acteurs de la formation. Elle implique la réflexivité collaborative de ceux qui se forment pour relier et transformer dynamiquement la pratique et la théorie. Pour être en cohérence avec les principes épistémologiques qu'elles doivent transmettre, les méthodes de formation

transdisciplinaire doivent donc être formaliser selon les différents milieux de formation et de recherche de manière réflexive par les acteurs eux-même dans une démarche dialogique avec les principes épistémologiques.

Depuis le milieu du vingtième siècle on voit se développer en éducation plusieurs courants théoriques et pratiques articulés sur les principes de la complexité de la transversalité et de la multiréférentialité : la recherche-action (Barbier, 1996; Elliot, 2007), l'approche biographique (Le Grand & Pineau, 1993), la praxéologie (Schön, 1994), l'étude des pratiques (Desroche, 1990; Perrenoud, 2004), la phénoménologie des savoirs d'action (Vermersch, 1996).

C'est à ce niveau que cette communication veut apporter sa contribution. Nous voudrions montrer comment la formation des éducateurs transdisciplinaires peut se construire sur une approche réflexive et dialogique.

1 PRÉSENTATION DE TROIS EXPÉRIENCES EN FORMATION-RECHERCHE-ACTION TRANSDISCIPLINAIRE

Les éléments proposés ici sont issus de trois programmes transdisciplinaires de formation fondés sur une étude réflexive et dialogique des pratiques sociales. La présentation succincte de ces programmes de formation permettra d'une part de situer les pratiques dans leur contexte. Mais elle permettra aussi d'explicitier en partie mon point de vue sur la question puisque j'ai été successivement impliqué comme étudiant, comme consultant, comme professeur et comme formateur de formateurs dans ces trois programmes.

1.1 L'étude des pratiques : une formation par la recherche-action (France, Québec)

Le premier programme *d'étude des pratiques* est un programme de formation universitaire de niveau maîtrise que j'ai moi-même suivi comme étudiant à l'université François Rabelais de Tours sous la direction de Gaston Pineau (Galvani, 1991) puis dans lequel j'ai enseigné comme Maître de conférence. Ce programme a inspiré la création de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales ou j'interviens à présent comme professeur². Ce dispositif de formation par la recherche a été élaboré par Henri Desroche il y a trente ans dans le cadre de l'École Pratique des Hautes Études.

Dans les années cinquante, Henri Desroche, voyageait dans les pays du tiers-monde pour ses recherches sur les mouvements coopératifs. Il y rencontrait alors de nombreux autodidactes, devenus par la force de l'expérience des experts de haut niveau dans des domaines incluant l'histoire, l'économie, le développement, etc. C'est ainsi que, disait-il, ses séjours initialement prévus pour ses enquêtes de terrains sont devenus des séminaires d'accompagnement coopératif des recherches des uns et des autres. Chemin faisant, Desroche inventait une véritable démarche d'autoformation collective par la recherche. Innovateur génial, Henri Desroche institutionnalisa cette heureuse intuition pratique en créant le Collège Coopératif en 1958. Il s'agit alors « de

² *Diplôme d'étude des pratiques sociales de l'Université de Tours **
*Maîtrisen en étude des pratiques psychosociales de l'université du Québec à Rimouski**

combiner les connaissances théoriques et professionnelles pour former et certifier universitairement des cadres et animateurs de l'expansion coopérative, de l'éducation des adultes, ou du développement des communautés. » (Draperi, 1997, p. 199)

Le développement des *Collèges Coopératifs* dans plusieurs universités françaises débouchera au début des années quatre-vingt sur la création du *Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales*. Cette formation de niveau maîtrise est basée sur une réflexion structurée sur l'expérience et la pratique des participants.

La formation, d'une durée de trois ans est ouverte à des praticiens expérimentés et se fait en générale en cours d'emploi sous forme de séminaires réguliers de deux ou trois jours. Les groupes sont habituellement des groupes restreints de quinze à vingt personnes. Les participants sont des formateurs, des consultants, des intervenants sociaux au sens large du terme. Les questions de recherche sont, en général, liées à des projets d'action ou de transformation de la réalité sociale. C'est par la démarche de recherche que les participants se forment et développent leur propre curriculum d'étude pluridisciplinaire à partir des questions émergeant de la réflexion sur leur expérience. Il s'agit d'une formation où la *production de savoirs* oriente et structure la *consommation de savoirs* (Chartier & Lerbet, 1993).

Deux outils essentiels structurent la démarche *l'autobiographie raisonnée* et le *collège coopératif*. L'autobiographie raisonnée est un outil de réflexion systématique sur les pratiques, les questionnements et les savoirs les plus signifiants que le praticien-chercheur a développé au cours de son expérience. L'idée du collège coopératif est que la formation s'effectue collectivement et collaborativement dans le groupe de pairs. Dans cette *coopérative de production de savoir* (Desroche, 1971, 1978, 1990), chaque participant est invité à présenter régulièrement l'avancé de son travail qui se trouve questionné, enrichit et ouvert par le dialogue avec l'ensemble des autres praticiens-chercheurs. Les formateurs universitaires concentrent leur accompagnement sur la dimension méthodologique de la recherche et sur les apports théoriques interdisciplinaires liés aux objets d'étude³.

En *étude des pratiques*, la formation par la recherche sur l'action est une *maïeutique du sujet* accompagnée par une *coopérative de production de savoirs*. Dans cette démarche de formation par la recherche, les savoirs issus de la réflexion sur l'expérience sont mis en dialogue critique avec les savoirs disciplinaires, académiques et culturels (G. Pineau, 1999).

Le curriculum de ce type de formation est transdisciplinaire et ouvert à la complexité parce qu'il n'est pas construit à partir des contenus ou des problématiques disciplinaires mais à partir des problèmes éco-psycho-sociaux rencontrés par les participants. Cette ouverture à la complexité introduite par la réflexive sur la pratique est ensuite renforcée par la dimension dialogique de la co-formation. Les participants venant d'horizons et de pratiques variées doivent mettre en dialogue leurs propres savoirs théoriques et pratiques avec ceux des autres dans les séminaires coopératifs et plus largement avec l'ensemble des sources théoriques pertinentes pour leur objet d'étude.

³ Voir à ce sujet Desroche 1971, 1978, 1989, 1990 ; Draperi 1997, 2002, Chartier & Lerbet 1993 ; Courtois & Pineau 1991.

1.2 Le croisement des savoirs Quart-Monde Université (France, Belgique)

Le second programme de formation-recherche-action transdisciplinaire est un programme ponctuel baptisé *Quart Monde-Université* dont l'objectif était d'expérimenter la possibilité d'une recherche basée sur le croisement de trois types de savoirs sur la grande pauvreté :

1. les savoirs d'expérience de ceux qui ont vécu la misère. Ils se nomment eux-mêmes *militants* du mouvement ATD Quart Monde. Quinze d'entre eux sont présent dans le programme.
2. les savoirs d'actions de ceux qui s'engagent au quotidien auprès des plus pauvres. Ce sont cinq *volontaires* permanents du mouvement ATD Quart Monde.
3. Les savoirs scientifiques portés par douze universitaires de différentes disciplines : psychologie, sociologie, éducation, droit, psychiatrie, physique, histoire, médecine.

Ces trente-deux personnes ont confronté leurs savoirs à égalité pendant deux ans pour produire une recherche⁴. Dans cette expérience, tous les participants sont des acteurs-chercheurs à part entière et à égalité de pouvoir dans la construction dialogique de la recherche. Il ne s'agit pas de faire une recherche *sur les pauvres* mais de *penser ensemble* le problème de la grande pauvreté en croisant les savoirs experts issus de l'expérience, de l'action et de la réflexion théorique.

1.2.1 Une méthodologie de recherche-action transdisciplinaire

Pour réussir à écrire une recherche collective avec des acteurs aussi différents, il fallait élaborer une démarche d'accompagnement qui permette un vrai croisement des savoirs d'expérience, d'action et de recherche. Ce fut le rôle de l'équipe pédagogique à laquelle je participais que d'accompagner la production et le croisement des savoirs individuels et collectifs. On peut dire que les démarches mises en œuvre par l'équipe se sont articulées autour de trois principes :

- ❖ une approche compréhensive : priorité doit être faite à l'intercompréhension entre les groupes d'acteurs universitaires, volontaires et militants ;
- ❖ une approche constructiviste (Le Moigne, 1995) de réflexion sur l'expérience pour construire la problématique de recherche et la production de savoirs ;
- ❖ une approche interactionniste où toutes les étapes de la recherche doivent se construire en commun, dans et par le dialogue des différentes formes de savoirs.

Le programme a duré deux années et comportait dix séminaires de trois jours en résidence. L'ensemble du groupe s'est sub-divisé en cinq sous-groupes mixtes comprenant deux universitaires, un volontaire et trois militants du mouvement ATD-Quart-Monde. Chacun des sous-groupes, en lien constant avec l'ensemble à élaborer une question de recherche et problématique, recueillis et analysés des données, et écrit collectivement un rapport de recherche.

L'ouverture transdisciplinaire n'était pas seulement due à l'apport des différentes disciplines académiques mais aussi et surtout à la mise en dialogue des savoirs académiques avec des savoirs non académiques issus du vécu expérientiel de la grande pauvreté et des savoirs issus de l'action.

⁴ Pour une présentation complète de la démarche et des résultats de cette recherche-action voir :

Groupe de recherche Quart Monde-Université, *Le croisement des savoirs, quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*, éd. de l'Atelier & éd. Quart Monde, 1999.

Fourth World-university Research Group, *The Merging of Knowledge : People in poverty and academics thinking together*, University Press of America, 2007.

1.2.2 Reconnaître la pluralité des savoirs et leurs différences d'expression et de reconnaissance sociale

Le dialogue et le croisement des différents savoirs supposent d'abord que ces savoirs puissent être reconnus, identifiés, et donc formulés. La difficulté principale de ce type de démarche tient au déséquilibre entre les savoirs théoriques *qui sont déjà construits et directement mobilisables* et les savoirs d'action et d'expériences qui sont en grande partie incorporés, tacites, et diffus dans l'expérience vécu d'un groupe social. L'expérience et l'action doivent être réfléchies individuellement et collectivement, selon des modalités qui leur conviennent, pour que puissent se construire et s'exprimer les savoirs dont elles sont porteuses. Sans ce travail, l'expérience et l'action ne sont pas reconnues comme d'authentiques sources de connaissances. Il y a un déséquilibre entre les savoirs théoriques qui sont prêts à être exprimés et les savoirs d'expérience qui ont rarement fait l'objet d'un travail de formalisation préalable. Ce déséquilibre de formalisation est de plus renforcé par l'inégalité de reconnaissance sociale des différents types de savoirs. Il faut donc que la démarche de formation corrige ces déséquilibres par un accompagnement des acteurs à la formalisation de leurs savoirs d'expérience et d'action.

1.2.3 Dialectique de la distanciation et de l'implication dans le croisement des savoirs

Pour que le dialogue puisse naître il ne suffit pas le détenteurs d'un savoir d'expérience opère une distanciation théorique pour l'expliquer ; il faut aussi que les détenteurs de savoirs théoriques opère une implication pratique relier leurs connaissances générales aux situations concrètes.

Le déplacement à opérer par l'un et l'autre est donc inverse : pour le locuteur, c'est une distanciation théorique ; pour l'interlocuteur, c'est une implication pratique. Et chacun est pour l'autre, le moyen principal de ce déplacement à la condition de tenir sa place, de ne pas vouloir remplacer l'autre et d'accepter la confrontation sans tomber dans la confusion. Cette dialectique relationnelle est donc le lieu et le moyen d'un processus quasi bio-épistémologique où une partie de vie trouve son concept et où des concepts trouvent vie. Cette dialectique fait vivre et comprendre le double sens, propre et figuré mais aussi social et personnel, de la co-naissance. La connaissance n'est pas un simple produit intellectuel, c'est la production d'un nouveau rapport à soi et aux autres qui crée, qui met au monde une unité nouvelle.
(G. Pineau, 2007)

Dans ce programme de recherche action, les savoirs théoriques devaient entrer dans un dialogue incluant des non-spécialistes. Il n'est pas habituel, ni facile pour eux d'exprimer une réflexion conceptuelle dans un langage accessible à d'autres acteurs. Contrairement aux idées reçues en la matière, les acteurs universitaires du programme ont expérimenté l'extrême rigueur et l'implication qu'impose ce type d'écriture. Une des universitaires dira : « *quand on écrit avec des mots simples, on est obligé de le penser vraiment* ».

1.3 Formation transdisciplinaire des formateurs du Centre Universitaire Arkos (Mexique)

Le troisième programme est actuellement en cours de réalisation. Le projet est né en septembre 2005 à l'occasion du second congrès mondial de la transdisciplinarité à Vilha/Vitoria (Brésil), à partir d'une question simple posée par directrice académique du centre universitaire Arkos :

*comment transformer les pratiques disciplinaires de formation et de recherche pour intégrer l'épistémologie de complexité et de la transdisciplinarité ?*⁵

A l'échelle d'une institution éducative universitaire, une transformation aussi importante que celle du passage d'une logique disciplinaire à une logique transdisciplinaire ne peut pas se faire de manière brusque et totale. Les expériences transdisciplinaires en milieu universitaire sont encore rares et ne peuvent effacer d'un coup les habitudes disciplinaires développées depuis des siècles. La méthodologie transdisciplinaire doit s'inventer graduellement et pragmatiquement. La démarche a consisté à créer un atelier de recherche-action, pour expérimenter de manière concertée, des formes complexes et transdisciplinaires d'apprentissage.

1.3.1 L'atelier de formation-recherche-action transdisciplinaire

L'atelier de recherche-action transdisciplinaire est composé de volontaires. Depuis deux ans, 15 professeurs, 7 d'étudiants et 3 membres de l'équipe de direction se réunissent chaque semaine. Cet atelier de recherche-action a pour mission de formuler et d'expérimenter des démarches de formation et de recherche à partir des trois piliers de la transdisciplinarité et des sept principes de la complexité. Il s'agit pour l'essentiel de construire dialogiquement chaque étape de la recherche en s'assurant la contribution de tous les types d'acteurs (professeurs, étudiants, membres du personnel d'administration et de direction) à chaque étape de la recherche-action.

Le respect des disciplines et des logiques de chacun des partenaires (tolérance) et l'ouverture au dialogue sont régulés par la rigueur des étapes de la recherche (analyse, problématisation, recueil de données, production de savoir) dans une alternance d'ateliers collectifs constitués de sous-groupes d'acteurs (pour respecter les logiques intrinsèques de chaque point de vue) et de sous-groupes transdisciplinaires pour intégrer une vision globale des logiques (Galvani, 2005c).

La formation à la démarche transdisciplinaire ne doit pas se faire sous un modèle d'expertise et de transmission mais selon un modèle réflexif. En incluant la dynamique sujet-objet, la transdisciplinarité se situe dans une approche réflexive qui s'oppose au modèle des sciences appliquées (Schön, 1994). Il s'agit d'une logique d'émergence où chaque acteur du système, qu'il soit professeur, étudiant ou administrateur, doit participer à la conception et à l'analyse critique des démarches expérimentées (Nicolescu, 1997).

1.3.2 Une méthodologie réflexive et dialogique

Convaincu que les questions vitales que chaque discipline rencontre sur le terrain sont déjà par nature transdisciplinaires, nous avons fait l'hypothèse que chacun des participants avait déjà une expérience de la complexité et de la transdisciplinarité, même si celle-ci demeurerait largement tacite et partiellement conscientisée. La première étape de l'atelier de recherche-action transdisciplinaire a précisément été de recenser et de formaliser ces expériences embryonnaires. Considérant que l'expérience vécue est toujours déjà transdisciplinaire, nous avons pris pour option de toujours partir de situations et de problématiques éco-psycho-sociologiques concrètes.

Dans l'atelier, les participants ont été invités à décrire et à analyser des problématiques éco-psycho-sociales de leur environnement dans des sous-groupes de dialogue transdisciplinaires.

⁵ Pour de plus amples informations sur le programme voir la revue électronique du centre universitaire Arkos « Vision-Docente con-ciencia » www.ceuarkos.com/gazeta

1. Chaque participant professeur ou étudiant est invité à présenter dans le groupe une problématique éco-psycho-sociale concrète qu'il a observé dans son milieu et dont il pense qu'elle devrait être réglée pour l'avenir de ses petits-enfants.
2. Ces problématiques sont ensuite choisies par des groupes de cinq personnes issues des différentes disciplines.
3. Dans ces sous-groupes, l'analyse des problématiques se fait en dialogue avec une orientation compréhensive. L'objectif est de comprendre le phénomène et notre relation au phénomène. Le dialogue des disciplines se fait à partir de la spécificité des points de vue en essayant de comprendre en quoi chaque discipline est reliée à la problématique concernée. En quoi chaque discipline apporte des solutions mais aussi parfois contribue à nourrir les problèmes à cause de ses limites et de ses points aveugles. Dans ce cas, les disciplines pertinentes pour comprendre un problème ne se limite pas aux disciplines universitaires. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'analyser la problématique du développement des boutiques pour touristes dans les îles de la rivière qui traverse Puerto Vallarta, il ne suffit pas d'interroger le droit, l'économie, le tourisme et la communication ; il faut aussi trouver des représentants des savoirs populaires traditionnels qui ont fait de ces îles un lieu fondamental de la culture locale.
4. À chaque présentation d'une situation problème, les membres de l'atelier transdisciplinaire s'entraînent à identifier les piliers de la transdisciplinarité et les principes de la complexité qui sont repérables. Cet entraînement formateur est important car il faut se rappeler que les principes méthodologiques du paradigme techno-scientiste de la réduction et de la simplicité sont devenus nos modèles habituels. Utilisés dans la vie quotidienne, ils sont valorisés par nos institutions sociales. Au contraire, les principes du paradigme de la complexité ne sont pas courants, il faut donc prévoir un temps d'entraînement afin qu'ils deviennent plus familiers et plus habituels.

L'expérimentation de l'atelier transdisciplinaire a permis la création de deux cours transdisciplinaires qui rassemblent les étudiants des cinq programmes de licenciatura du centre universitaire Arkos (Droit, administration du tourisme, comptabilité, communication, commerce international). Le premier cours est une introduction à la pensée complexe et le second un séminaire d'accompagnement à la rédaction des mémoires de fin de formation. Ces cours sont obligatoires dans tous les cursus et sont agréés par le ministère de l'éducation du Mexique. Dans les deux cours, la méthodologie réflexive et dialogique rassemble des étudiants de toutes les disciplines autour des problématiques éco-psycho-sociales choisies par les étudiants. Chaque étudiant développe sa propre recherche qui aboutit à un mémoire personnel. Mais les participants doivent cependant construire chacune des étapes de leur recherche (problématique, collecte des données et analyse) en dialogue avec les diverses disciplines présentes dans son groupe (et avec des représentants de disciplines pertinentes pour leur sujet d'étude).

2 UNE PERSPECTIVE BIO-COGNITIVE TRANSDISCIPLINAIRE ET COMPLEXE SUR L'ANTHROPO-FORMATION

Après cette présentation succincte de trois programmes de formation transdisciplinaires, nous voudrions dégager les éléments fondamentaux qui peuvent inspirer des pratiques complexes et transdisciplinaires en formation de formateurs.

Sur le plan épistémologique l'approche transdisciplinaire de la formation peut être définie comme une théorie bio-cognitive de l'anthropo-formation. Sur le plan axiologique, l'approche réflexive et dialogique de la formation est en elle-même un processus de d'auto-formation, c'est à dire une praxis réflexive de *prise de conscience et de pouvoir du sujet sur l'interaction formative qu'il développe avec l'environnement physique et social*.

Dans le champ de l'éducation, la complexité et la transdisciplinarité se relie à l'ancienne tradition humaniste qui envisage la formation permanente comme l'exploration globale du sens de la vie. Elles ne sont pas totalement nouvelle mais elles réactualisent cette tradition dans une nouvelle formulation cohérente avec la révolution épistémologie des sciences contemporaines. La tradition épistémologique interprétative a des racines anciennes dans *l'herméneutique* comme art de la compréhension. L'approche bio-cognitive envisage l'anthropo-formation comme une *praxis*⁶ de compréhension et d'interprétation de l'expérience vécue. Depuis Dilthey, l'herméneutique comme compréhension de l'expérience vécue est devenue phénoménologique, c'est à dire qu'elle implique un travail de prise de conscience et de description des phénomènes tels qu'ils apparaissent à la conscience.

La théorie bio-cognitive de la formation par l'étude des pratiques repose sur une épistémologie constructiviste et interprétative. Pour le constructiviste, la pratique est vue comme le niveau d'interaction primordiale de l'organisme et de l'environnement qui fait émerger la prise de conscience et l'intelligence du sujet. Cette prise de conscience s'opère par l'intériorisation et l'abstraction des schèmes de l'inter-action sensori-motrice dans l'imagination symbolique puis dans le langage narratif et conceptuel (Piaget, 1974b). La pratique réussie est une théorie implicite. Comme le dit Piaget : *réussir, c'est comprendre en action*. La pensée étant *l'abstraction réfléchie* de l'intelligence pratique ou de la théorie implicite incorporée dans la dimension procédurale de l'action.

2.1 L'approche bio-cognitive comme perspective complexe et éco-systémique de l'auto-co-éco-formation

La réflexion sur l'expérience est en elle-même une expérience d'auto-formation parce qu'elle est une démarche réflexive d'auto-conscientisation et d'auto-compréhension. Il s'agit littéralement d'une démarche *d'auto-formation par la recherche (ou la réflexion) sur l'action (ou l'expérience)*. L'approche bio-cognitive est une perspective complexe et écosystémique de l'anthropo-formation conçue comme interaction entre soi (auto-formation), les autres (co-formation) et le monde (éco-formation).

L'auto-formation n'est donc pas un processus indépendant, mais un processus de rétroaction sur l'environnement et de récursivité sur soi-même qui met en forme et en sens des éléments temporels différents : expériences de vie et connaissances, pratiques et savoirs théoriques,

⁶ *La praxis est une pratique réflexive qui à sa fin en elle-même. L'éducation, la formation la vie politique sont par des praxis parce que leur pratique à pour seul but leur auto-développement. Dans ce sens Aristote oppose la praxis à la technique et à l'activité productive qui ont pour finalité de produire des objets ou des effets en dehors d'elles-mêmes. La praxis se déploie comme sagesse pratique dont qui se manifeste par le tact, la prudence et le sens-commun, c'est à dire l'élévation des perspectives particulières et leur fusion dans un horizon de sens plus universel (Gadamer, La philosophie herméneutique, PUF, 2001, Grondin, L'Herméneutique, PUF, 2007.)*

expérience existentielle et significations symboliques... Cette articulation permanente de la vie et de la connaissance caractérise l'auto-formation comme un processus bio-cognitif.

Le mot "esprit" (mind), désigne ici le système constitué du sujet et de son environnement. S'il y a de l'esprit (comme chez Hegel), ce n'est ni à l'intérieur ni à l'extérieur, mais dans la circulation et le fonctionnement du système entier. (Bateson, 1977, p. 11)

La formation désigne ici le processus vital et permanent de mise en forme par interaction entre soi (auto), les autres (socio, hétéro, co) et le monde (éco). L'autoformation se définit alors comme **la prise de conscience, la compréhension et la transformation** par le sujet de cette interaction. C'est la transformation du rapport à soi aux autres et au monde.

2.1.1 L'auto-formation comme prise de conscience réflexive et rétroaction à trois dimensions : pratique, symbolique et théorique

Dans cette perspective, l'auto-formation se présente comme un double mouvement de prise de conscience (action de soi sur soi, subjectivation) et de rétroaction réflexive sur les éléments de l'environnement social et culturel (socialisation) et/ou naturel (écologisation). L'approche bio-cognitive ouvre donc une exploration à grande échelle de l'auto-formation tout au long de la vie. Une des caractéristiques majeures de cette approche est l'élaboration de démarches qui articulent dans un même mouvement : la perspective de conscientisation formatrice, la perspective d'exploration de la recherche et la perspective d'action de l'expérience.

L'auto-formation combine au moins trois dimensions : une dimension théorique d'articulation de l'expérience de vie et des savoirs formels, une dimension pratique de conscientisation des gestes dans le flux de l'action, et une dimension symbolique de résonances entre les formes de l'environnement et les formes symboliques personnelles. Le mouvement de prise de conscience et de rétroaction prend ainsi des formes différentes selon les dimensions de l'auto-formation.

2.1.2 Les niveaux de réalité de l'expérience vécue : la carte n'est pas le territoire

L'expérience vécue est par nature transdisciplinaire, complexe et eco-formatrice. Si l'expérience vécue doit être réfléchie, c'est parce qu'elle ne se limite pas à ce que nous en connaissons consciemment et conceptuellement à travers le langage. L'expérience vécue est toujours plus immédiate, plus complexe, plus profonde que toutes les descriptions que l'on peut en faire. L'illusion qui nous fait confondre la description conceptuelle et l'évènement est d'ailleurs pour Korzybski la source même des erreurs et des conflits intersubjectifs et interculturels.

En s'inspirant de Korzybski (Korzybski, 2007) on peut distinguer au moins cinq niveaux de réalité impliqués dans toutes expériences vécues :

1. Le niveau de l'évènement : c'est la limite de l'inconnaissable, l'évènement dans sa réalité, la chose 'en soi'
2. Le niveau de la perception sensori-motrice de l'évènement. La perception du phénomène est orientée par l'intentionnalité du sujet. Elle n'est pas une pure réception de la forme dans la conscience. Les neurosciences estiment qu'elle est déjà pour 80% une construction du système neuronal (Varela et al., 1993).

3. Le niveau affectif qui relève des émotions et réactions plaisantes et déplaisantes associées à au sensations.
4. Le niveau des associations symboliques qui donnent sens aux formes de l'expérience. Avec l'imagination symbolique anthropologique les schèmes d'action entre en résonances avec les formes de l'environnement (Durand, 1969; Galvani, 1997)
5. Le niveau du langage dans et par lequel le sujet met en récit (Ricoeur, 1986) interprète nomme et découpe la globalité de la réalité vécue. C'est le champ des représentations, des explications véhiculées dans le langage et les savoirs conceptuels d'une culture ou d'un groupe social.

Dans l'attitude naturelle nous avons tendance à confondre le niveau 1 et le niveau 5 sans prendre conscience des filtres des inférences et des réductions opérées aux différents niveaux intermédiaires. L'apprentissage transformateur implique la prise de conscience des multiples niveaux de réalité de l'expérience. Il s'agit de se dés-identifier des représentations construites et héritées de l'expérience qui confondent *la carte et le territoire* (Korzybski, 2007).

L'illusion qui nous fait confondre sans cesse la carte et le territoire, est probablement conditionné par l'impératif biologique du maintien de l'organisme. Le couplage cognitif qui produit nos représentations du monde par labellisation des récurrences significatives visent en effet prioritairement la stabilité du système cognitif (Maturana & Varela, 1994; Varela, 1989).

Nous sommes des systèmes autocorrectifs. Nous sommes autocorrectifs contre toutes les perturbations ; et, si l'évidence n'est pas de celles qui peuvent être aisément assimilées sans perturbations internes, nos mécanismes d'autocorrection s'appliquent à la reléguer au second plan, à la dissimuler ; et si nécessaire et ils vont même jusqu'à nous fermer les yeux ou à supprimer différents éléments du processus de perception. (...) (Bateson, 1977, p. 187)

Cette identification égocentrique qui nous fait confondre de nos représentations avec la réalité est ensuite renforcée culturellement par l'ethnocentrisme qui identifie la vision du monde spécifique à une culture avec la vérité (Morin, 2000). La tradition de la phénoménologie herméneutique nous montre ainsi que les représentations du monde abstraites provisoirement de l'expérience ont tendance à se réifier en savoirs mémorisés qui conditionnent rétroactivement la perception de la réalité.

2.2 Raison dialectique et paradigme réflexif en formation

La raison dialectique, qui s'est toujours opposée à la réduction simpliste et statique des phénomènes, a toujours visé la compréhension de la *praxis* des personnes et des groupes. C'est à dire l'action sensée qui opère constamment la mise en forme de l'organisme dans son interaction avec l'environnement physique et social. Pour se faire, la pensée dialectique a toujours tenté de maintenir l'interdépendance dynamique de la partie et du tout dans une rétroaction permanente de tous les éléments entre-eux. Dans une publication récente, Gaston Pineau résumait ainsi le paradigme dialectique en formation :

- *s'ancrer dans le devenir porté par des pratiques, des actes, des événements, etc. (objet de recherche) ;*
- *poursuivre ou être poursuivi par un intérêt d'émancipation (objectif ou intérêt idéologique) ;*

- vivre la dialectique entre action et réflexion, acteur et chercheur (moyen ou méthode) ;
- tirer un savoir des contradictions (épistémologie). (G. Pineau, 2007)

2.2.1 Le tournant réflexif en formation

Les différentes formes prises par la réflexion sur l'expérience sont à situer dans la révolution paradigmatique des pratiques et des théories de l'éducation et de la formation.

le tournant réflexif est une sorte de révolution. Le problème d'élaborer une épistémologie de l'agir professionnel est pris à rebours. A la question : « qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ?, ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel. (Schön, 1992, p. 24)

L'approche bio-cognitive de la formation se traduit par le passage du paradigme des sciences appliquées au paradigme du praticien réflexif en formation. Ce passage à été résumé par Gaston pineau dans une publication récente selon dans le tableau suivant.

Tableau : Le tournant réflexif comme passage paradigmatique (Pineau, 2006)

Paradigmes Questions Constituantes	La science appliquée	Praticien-réflexif
Quoi réfléchir ? Objet de recherche	Le monde conçu, abstrait : les théories, les lois, les modèles.	Le monde vécu, concret : les pratiques, les actions, les expériences.
Qui réfléchit ?	Les chercheurs : professionnels de la réflexion valable, objective.	Les praticiens, les acteurs, les sujets.
Comment réfléchir ? Méthodologie	Méthodologie dichotomique de division sociale et technique de la recherche : sujet/objet, pratique/théorie, action/réflexion.	Méthodologies interactives de recherche avec des traits d'union : recherche-action, -participative, -collaborative, -formative.
Epistémologie	Epistémologie disciplinaire positiviste d'un savoir analytique, précis, certain, organisateur.	Epistémologie transdisciplinaire d'un savoir systémique, complexe, dialectique.
Pour quoi réfléchir ? Axiologie, éthique	Objectifs d'explication et de compréhension théorique pour	Objectifs de compréhension pratique et théorique mais aussi

	trouver des lois, des modèles, des principes à appliquer.	objectif d'autonomisation de l'agir et de l'acteur.
--	---	---

2.2.2 La boucle réursive Réussir «-» Comprendre

L'action, la pratique sont des domaines complexes et mouvant qui ont pour cela été exclu des approches scientifiques positives et réductrices. Les sciences de l'action ont réduit à la pratique à l'action délibérée planifiée et consciente mais très peu de chercheurs se sont aventurés à explorer l'acte dans sa dimension concrète (Mendel, 1998; Vermersch, 1996). Dans sa dimension concrète procédurale, l'acte n'est accessible que dans le flux de son interaction dynamique avec l'environnement.

La pratique, comprise alors comme une *théorie implicite en actes*, est une compréhension du monde pré-réfléchi, semi-consciente. Comme la montré Noël Denoyel, cette intelligence pratique ressemble étrangement à la déesse grecque *Métis*. intelligence pratique qui *agit dans l'ombre* de la semi-conscience et dans le flux du moment opportun (*Kairos*) (Denoyel, 1999).

Mieux un organisme "connaît" quelque chose, moins il est conscient de cette connaissance-c'est-à-dire qu'il existe un processus par lequel la conscience (ou l'« habitude » d'action, de perception ou de pensée) s'enfonce à des niveaux de plus en plus profonds de l'esprit. (Bateson, 1977, p. 146)

L'approche constructiviste de l'intelligence a montré comment la compréhension se développe réflexive ment à partir de l'interaction sensori-motrice adaptative du sujet et de l'environnement ; pour être ensuite intériorisée par la prise de conscience et l'abstraction réfléchi de la pratique (Piaget, 1974a, 1974b).

Réussir, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensées les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action. (Piaget, 1974b, p. 190)

La circularité réflexive entre la *compréhension en action* et la *réussite en pensée* opère une boucle qui inclus l'autoréférence et la récursivité.

2.2.3 Dialectique des niveaux de conscience en formation

Dans cette perspective réflexive et dialogique l'apprentissage transformateur opère selon une dialectique des niveaux de conscience.

Le premier niveau de conscience réflexive sensori-motrice fonctionne dans l'adhésion adaptative de l'action au flux de l'évènement.

La mise en récit de l'expérience vécue produit un second niveau de conscience réflexive que Ricoeur nomme l'identité narrative (Ricoeur, 1986, 1990). Les pratiques d'histoires de vie en formation ont montré comment la mise en dialogue intersubjectif des récits de l'expérience vécue permet une distanciation critique en révélant les points aveugles et les conditionnements des points de vue particuliers (Le Grand & Pineau, 1993). A ce second niveau de conscience critique

la dialectique des *points de vue* produit un renforcement de l'autoréférence et une émancipation du *soi* par rapport aux conditionnements socio-historiques dans lesquels il s'est constitué.

Mais le processus réflexif et dialogique de la formation ne s'arrête pas là. Après la constitution d'un *soi* auto-référent et son émancipation par rapport aux conditionnements sociaux, il reste un troisième moment émancipateur de prise de conscience des déterminations opérées par l'intentionnalité égocentrique du *soi* lui-même. Sans ce troisième moment, l'apprentissage reste pris dans ce que Morin appelle l'illusion centrale de la connaissance lorsqu'elle reste inconsciente des distorsions produites par son identification aux savoirs limités à son point de vue égocentrique particulier (Morin, 2000).

La pratique du *dialogue dialogique*⁷ s'ouvre sur un troisième niveau de conscience réflexive où le *soi* prend conscience de ses propres déterminations, de ces propres illusions égocentriques. Autrement dit le moment où la réciprocité dialogique des points de vue intersubjectifs permet au *soi* de conscientiser et de suspendre son intentionnalité égocentrique fondamentale. Il ne s'agit plus alors d'émancipation externe par rapport aux conditionnements de l'environnement socioculturels mais d'émancipation intérieure par rapport à l'intentionnalité égocentrique

L'émergence de l'auto-formation est donc dialectiquement liée, à la fois front extérieur de l'émancipation des conditionnements socio-historiques hérités ; mais aussi au front intérieur de l'émancipation de l'intentionnalité qui, à la source même du sujet, opère sans cesse une distorsion dans la perception du réel. Ce troisième niveau est rarement perçu parce qu'il dépasse le niveau langagier des représentations conceptuel.

La prise de conscience réflexive semble bien suivre le processus dialectique et dialogique évoqué par Hegel qui fait passer d'un premier moment d'*affirmation* du vécu dans l'immédiateté à un second moment de *négation* de l'immédiateté, dans lequel la prise de conscience critique se fait à travers la médiation des signes, des symboles, des récits et du langage conceptuel auxquels s'identifie le sujet pensant.

Le processus dialectique débouche enfin sur un troisième moment de *négation de la négation* qui retrouve une immédiateté de la conscience dans l'adhésion de l'esprit au flux de l'expérience par la dissolution des représentations et des déterminations symboliques qui avaient permis l'émergence du *soi* conscient dans le deuxième moment dialectique.

3 UNE MÉTHODOLOGIE RÉFLEXIVE ET DIALOGIQUE POUR LA FORMATION DES ÉDUCATEURS TRANSDISCIPLINAIRES

Cette troisième et dernière partie de la communication rassemble les éléments d'une méthodologie complexe de l'accompagnement transdisciplinaire de la formation autour de deux

⁷ Nous définissons le dialogue dialogique comme une pratique de dialogue orienté vers la compréhension. Dans ce sens le dialogue signifie l'émergence du sens entre les paroles. Le dialogue dialogique a pour finalité de se comprendre (soi-même et les autres). Il se distingue ainsi du débat et de la discussion, dont l'étymologie renvoie à percussion qui a pour finalité de « se convaincre » (soi-même et les autres). Voir à ce sujet les travaux de Bohm, *On dialogue*, Routledge, 1996., et de Panikkar dans Raine, *Le chaman et l'écologiste : veille environnementale et dialogue interculturel*, L'Harmattan, 2005.

noyaux organisateurs : le *retour réflexif sur l'expérience*, et la *mise en dialogue des interprétations* dans des groupes de dialogues trans-disciplinaires et trans-culturels et trans-personnels.

Les éléments clés de l'approche réflexive et dialogique de la formation peuvent être synthétisés ainsi :

- ❖ organiser un retour réflexif sur l'expérience à partir d'un support méthodologique dont l'orientation peut être : théorique, pratique ou symbolique ;
- ❖ solliciter une production personnelle cohérente avec l'orientation visée : analyse critiques, récits de pratiques, histoires de vie, blasonnement, symbolisation, etc. ;
- ❖ articuler le personnel et le collectif dans un échange socialisé à partir des productions personnelles ;
- ❖ médiatiser le croisement et l'échange⁸ des savoirs personnels pour : pluraliser les points de vue, activer la prise de conscience des diverses constructions de la réalité, produire des effets émancipateurs de prise de conscience des a priori, allants de soi, habitus, ethnométhodes, etc.

Deux éléments me semblent communs à l'ensemble des démarches de recherche-action sur l'autoformation. Ces invariants peuvent se résumer grossièrement à l'articulation de deux mouvements :

- le retour réflexif personnel sur l'expérience,
- la mise en dialogue collectif des interprétations.

3.1 Organiser un retour réflexif sur l'expérience vécue et la pratique

Toutes les démarches d'accompagnement de l'auto-formation s'organisent autour d'une première étape réflexive dans laquelle il est proposé aux participants d'opérer une boucle réflexive sur l'expérience.

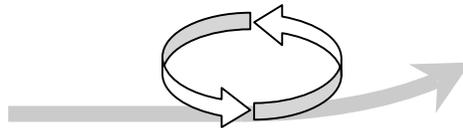


Figure 1 : La boucle réflexive

L'étymologie du mot réflexion indique que la réflexion à partie liée avec le reflet. Le choix du support réfléchissant est donc extrêmement important. La réflexion produite dépend fortement du type de support que l'on privilégie : support analytique ou symbolique, support de mémorisation ou de projection.

Le support de la réflexion est ainsi lié à un type de production. Selon les publics et les objectifs de leur formation, le retour réflexif sur l'expérience peut prendre différentes formes : histoires de vie, récits de pratiques, journal de bord, analyse d'expériences, productions symboliques poétiques ou picturales etc.

⁸ Voir l'ouvrage « Le croisement des savoirs », Groupe de Recherche Quart Monde-Université 1999, et « Échanger les savoirs », Claire et Marc Héber-Suffrin, 1992.

La réflexion sur l'expérience peut porter sur l'expérience professionnelle, sociale, personnelle. Quelle que soit la méthode utilisée, ce retour réflexif va permettre de transformer l'expérience par la prise de conscience. C'est cette réflexion sur l'expérience qui permet à chacun de produire une description de son expérience qui sert de base à une problématique de formation personnelle.

3.2 La mise en dialogue des interprétations de l'expérience

La mise en dialogue intersubjectif des productions réflexives personnelles et de leurs interprétations est le second mouvement fondamental de la démarche. Cette exploration intersubjective se fait en groupe : chercheur collectif, groupe de pairs, coopérative de production de savoirs (Champagne & Payette, 1997; Desroche, 1990; Groupe de recherche Quart Monde-Université, 1999; Héber-Suffrin, 2004).

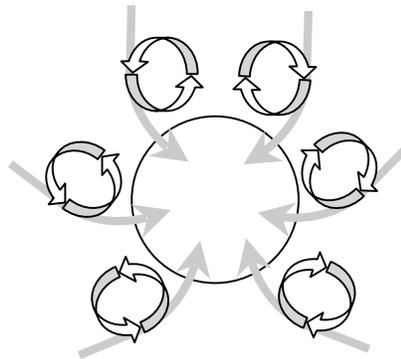


Figure 2 : La mise en dialogue intersubjectif

Cette mise en dialogue est symbolisée ici par une table ronde, mais elle peut prendre des formes très variées. Ce temps d'échange en collectif est fondamental. En pluralisant les compréhensions de l'expérience, il favorise la prise de conscience et la décentration des « a priori » et des « évidences » subjectives. L'auto-formation suppose en effet un double processus d'émancipation des déterminismes sociaux hérités et incorporés.

L'étymologie du mot dia-logue nous renvoie d'une part au préfixe dia, qui indique l'entre-deux, et au substantif *logos* qui signifie à la fois raison, sens et parole. Le dialogue, c'est la pratique qui fait émerger un sens entre les paroles des uns et des autres. C'est le lieu où l'on *tient conseil* plutôt qu'un lieu où l'on donne conseil (Lhotellier, 2001). Avec la tradition herméneutique en formation, le dialogue devient le lieu de la co-formation, de la réciprocité. Dans les cultures amérindiennes comme dans beaucoup de cultures premières, le cercle de parole est une pratique de conseil dans lequel chaque participant est invité à déployer toute sa compréhension d'un phénomène sans être interrompu. Les participants prennent la parole tours à tours en se transmettant un objet symbolique comme une plume d'aigle ou un *bâton de parole*. L'objectif est la compréhension globale du phénomène par l'ensemble des participants plutôt que le débat et la défense d'un point de vue (Clastres, 1971). Cette pratique ancestrale reformulée dans la démarche du *groupe de dialogue* (Bohm, 1996) vise l'intercompréhension et le dépassement des points de vue particulier par prise de conscience de leur limites dans une vision globale.

L'approche dialogique est ancrée dans la tradition millénaire de la dialectique, à la fois art du dialogue et sciences du devenir. La dialogie est un des sept principes épistémologiques de la complexité. C'est *l'association complexe (complémentaire / concurrente / antagoniste)*

d'instances, nécessaires ensemble à l'existence, au fonctionnement et au développement d'un phénomène organisé (Morin, 1986) p.98

En voulant prendre en compte la réalité dans sa globalité et sa transformation permanente, l'approche complexe transdisciplinaire et éco-systémique de la formation retrouve le paradigme *dialectique* réflexif de la *praxis* et de la *philosophie pratique* qui depuis Aristote jusqu'à l'herméneutique contemporaine tente de penser la formation humaine comme une intercompréhension visions du monde et des expériences vécues (Gadamer, 1990, 1996; Grondin, 2007).

3.3 Variété des méthodes d'accompagnement des dimension pratiques, symboliques et théoriques de la formation

À partir de cette base commune (réflexivité et intersubjectivité), les différentes méthodes se différencient selon les publics, les contextes et les trois dimensions de l'auto-formation :

- la dimension épistémique de prise de conscience critique par analyse et conceptualisation de l'expérience ;
- la dimension pragmatique de prise de conscience sensori-motrice par l'attention consciente aux gestes opportuns dans l'action ;
- la dimension existentielle de prise de conscience des résonances symboliques contenues dans toute expérience.

Ces trois dimensions sont indissociables et toujours présentes dans les pratiques d'auto-formation, mais elles ne sont jamais présentes à égalité. Elles dominent alternativement le processus d'auto-formation au cours de son développement (Denoyel, 1999; Fabre, 1994; G. Pineau, 2000).

Pour tenir compte des différents niveaux de réalité de la formation, l'exploration de l'auto-formation doit se faire selon des formes différentes en fonction du niveau d'interaction auquel elle s'applique.

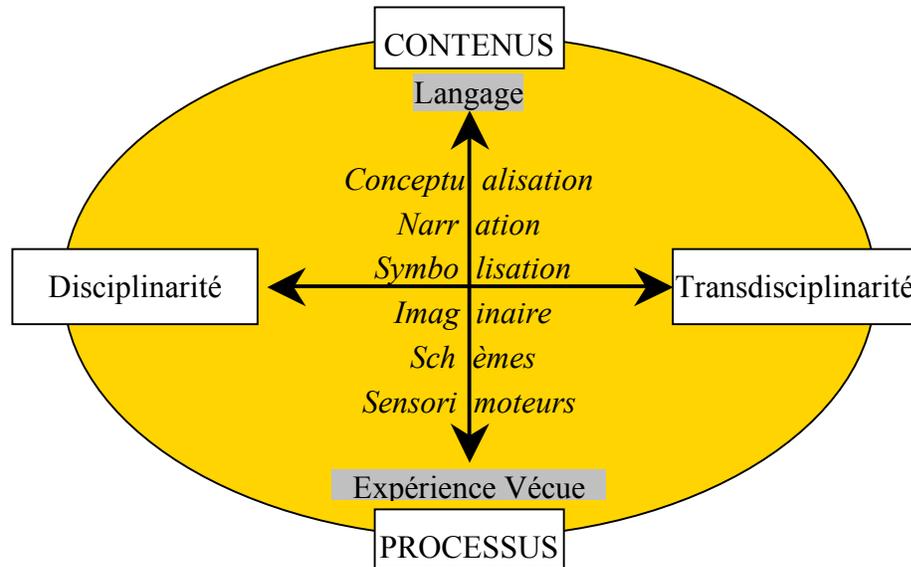
	<u>Démarches</u>	<u>Objectifs dominants</u>	<u>Pratiques d'exploration intersubjective de l'auto-formation</u>
--	-------------------------	-----------------------------------	---

Niveau épistémique de conceptualisation cognitive	Réflexion intellectuelle analytique appliquée à l'expérience. Théorisation de la pratique.	Conscientisation des conceptualisations implicites. Production de savoirs critiques autorisant les sujets à participer au débat intellectuel. Transformation de la pratique par le détour réflexif théorique.	Entraînement mental (Dumazedier, 1994) Apprentissage expérientiel (Kolb, Courtois et Pineau 1991) Production de savoirs par alternance et formation par la recherche-action (Desroche 1990 ; Chartier & Lerbet 1993) Croisement des savoirs (ATD Quart Monde)
Niveau pratique	Exploration et conscientisation des gestes opportuns, des compétences et savoirs dans l'action.	Conscientisation des savoirs d'action. Développement de l'habileté dans l'interaction. Transfert et transformation des modes opératoires.	Analyse de pratiques (GAP d'A. de Peretti) Atelier de praxéologie (Schön 1994 ; St-Arnaud 1992 ; Lhotellier 1995) Co-développement professionnel (Payette & Champagne 1997) Entretien d'explicitation (Vermersch 1994)
Niveau symbolique	Herméneutique instaurative du sens symbolique de l'expérience.	Conscientisation des symbolisations personnelles et culturelles élaborées dans l'expérience.	Histoires de vie en formation (Pineau 2000) Atelier d'exploration de l'imaginaire en formation par le blason (Galvani 1997) Atelier de Haïkus en formation (Lhotellier 1991) Explicitation biographique (Lesourd)

Sans aucune prétention à l'exhaustivité, ce tableau veut simplement rappeler quelques démarches caractérisées par un *retour réflexif sur l'expérience*, une *exploration collective* et par le *croisement interpersonnel et interculturel des productions de savoirs*. Ces démarches visent la *prise de conscience et de pouvoir des personnes sur leur propre auto-formation dans ses différentes dimensions*.

3.4 Enjeux de régulation pour les formations transdisciplinaires

Comme tout processus complexe, la formation transdisciplinaire nécessite une régulation continue. Les différents programmes de recherche-formation transdisciplinaires que nous avons menés ont fait apparaître des problèmes et des difficultés très différentes d'un cas à l'autre. Nous voudrions donner quelques exemples de régulation autour de deux polarités antagonistes : l'axe disciplinarité/ transdisciplinarité et l'axe contenus/processus.



3.4.1 *Dialectique transdisciplinarité et disciplinarité*

Le premier domaine de régulation concerne évidemment l'axe compris entre deux pôles que l'on pourrait qualifier de *Disciplinarité* (ou simplicité) extrême et de *Transdisciplinarité* (ou complexité) extrême. Ces pôles extrêmes ne se trouvant pas dans la réalité, il faut comprendre ici que tout programme de formation ou de recherche doit se situer quelque part entre ces deux pôles extrêmes imaginaires.

La juste position d'un programme entre ces deux pôles doit être soigneusement réfléchie pendant la phase de négociation et de conception, mais aussi régulièrement et réflexivement renégociée et redéfinie tout au long du processus. Cette position dépend d'abord du public concerné et de ses objectifs de formation ainsi que du contexte institutionnel social et culturel dans lequel se situe la formation en question.

Dans les formations universitaires en *étude des pratiques* (1.1) comme dans le programme *Croisement des savoirs Quart-Monde Université* (1.2), la position des programmes est très fortement orientée du côté transdisciplinaire et de la complexité en ce qui concerne les contenus. Étant donné qu'il s'agit de formation universitaire de niveau maîtrise et doctorat, l'accompagnement est presque exclusivement centré sur les *processus* et la méthodologie de recherche. Le pôle processus est par conséquent très fortement balisé par les méthodes réflexives phénoménologiques, herméneutiques et praxéologiques.

Par contre dans l'exemple du Centre Universitaire Arkos (Cf. 1.3), les contenus de formation doivent être plus équilibrés entre le pôle disciplinarité et l'ouverture trans-disciplinaire. Dans ce cas-ci en effet il s'agit de programme de *licences*. À ce niveau de formation on attend que les mémoires des étudiants fassent la preuve de la maîtrise des concepts fondamentaux dans la discipline visée. Dans ce cas, le temps consacré à la formation transdisciplinaire correspond à environ 5% du temps global de formation. De plus les étudiants peuvent choisir le « dosage » de transdisciplinarité qu'ils veulent introduire dans leur mémoire.

3.4.2 Dialectique des contenus et processus

Un autre point très important est à considérer dans une formation transdisciplinaire : c'est la dialectique entre les contenus et les processus.

Le passage d'une conception traditionnelle disciplinaire de l'éducation centrée sur les contenus (maîtrisés par l'enseignant) à une formation transdisciplinaire plus centrée sur les processus de réflexion, de dialogue et de production de savoir n'est pas évidente pour tout le monde. Elle est particulièrement destabilisante pour les enseignants (spécifiquement les universitaires). Les enseignants du Centre Universitaire Arkos se sont exprimés et ont travaillé sur leurs craintes dans ce domaine dans l'atelier de recherche-action. Il est fondamental que les participants puissent échanger à propos de leurs appréhensions, mais aussi (et surtout) expérimenter et analyser collectivement leur réussite dans ce domaine. Les enseignants ne se sont sentis suffisamment en confiance qu'après avoir étudié des textes théoriques sur la transdisciplinarité. Dans les séances d'analyse de pratique de l'atelier de recherche-action, les enseignants ont pu expliciter pourquoi le passage était difficile pour eux. Ayant été formé à la maîtrise des contenus, certains étaient paniqués à l'idée de laisser des étudiants de différentes disciplines réfléchir sur des problématiques sociales concrètes. En effet dans ce type de processus, il est impossible de prévoir et donc de maîtriser les contenus qui seront nécessaires pour résoudre les questions. Mais ils ont aussi appris progressivement à faire confiance aux processus de réflexion et de travail collaboratif en même temps qu'à centrer leurs interventions sur leur régulation.

C'est parfois au contraire les contenus théoriques de l'épistémologie transdisciplinaire et de la complexité qui posent problèmes et qui effraient les participants. Certains milieux de pratique (animateurs sociaux, formateurs en éducation populaire, psychosociologues, etc.) sont plus réfractaires à la dimension intellectuelle et théorique qu'impose une approche transdisciplinaire et complexe. Ces réticences peuvent avoir plusieurs causes. Dans les ateliers de recherche-formation, les participants évoquent parfois le passé scolaire douloureux qui les a laissés « fâchés » avec tout ce qui ressemble à de la théorie abstraite. C'est parfois l'identité même des *praticiens* qui est revendiquée pour expliquer cette réticence : « je suis un *praticien* pas un *théoricien* ». Cette réaction de défense s'explique souvent par l'expérience réelle d'avoir subi le pouvoir des *experts* et des *évaluateurs*.

Le contexte institutionnel social et culturel semble aussi important. Le Brésil et l'Amérique latine semble particulièrement actif dans la mise en pratique de formation transdisciplinaire alors que les institutions éducatives des pays occidentaux du nord semblent plus réticentes. Est-ce l'effet de l'institutionnalisation trop forte des systèmes au nord ? Ou bien est-ce du à l'urgence des problèmes vécus par les jeunes dans les pays du sud ?

Les deux axes dialectiques sont évidemment en interaction et doivent permettre de situer et de construire les supports d'un programme de formation dans un dialogue entre l'expérience vécue et la conceptualisation.

CONCLUSION : APPRENTISSAGE TRANSFORMATEUR ET CONNAISSANCE DE SOI

La connaissance de la connaissance, qui comporte l'intégration du connaissant dans sa connaissance, doit apparaître à

l'éducation comme un principe et une nécessité permanente.
(Morin, 2000)

L'acte d'apprendre ou de se former implique une dialectique entre la forme déjà acquise (savoirs et expériences mémorisés) et le vide de l'ouverture à l'inconnu. L'apprentissage est trop souvent réduit à sa dimension d'accumulation de connaissances. Mais *l'apprentissage cumulatif* ne rend pas compte de nos expériences de transformation. *L'apprentissage transformateur* implique d'une certaine manière le vide et le potentiel. Sans cette dimension trans-disciplinaire qui nous trans-porte à travers et au-delà du connu, l'apprentissage se réduirait à l'accumulation de connaissances et au conditionnement.

Nous devons comprendre que, dans la recherche de la vérité, les activités auto-observatrices doivent être inséparables des activités observatrices, les autocritiques inséparables des critiques, les processus réflexifs inséparables des processus d'objectivation. Ainsi, nous devons apprendre que la recherche de vérité nécessite la recherche et l'élaboration de métapoints de vue permettant la réflexivité, comportant notamment l'intégration de l'observateur-concepteur dans l'observation-conception et comportant l'écologisation de l'observation-conception dans le contexte mental et culturel qui est le sien. (Morin, 2000, p. 11)

Se laisser réfléchir par l'expérience au delà du connu

L'accompagnement de l'auto-formation implique de dépasser les limites du connu : les actes déjà réfléchis, verbalisés et mémorisés. Cela implique une suspension des représentations, une nouvelle immersion dans les différents niveaux sensori-moteur, affectif, symbolique de l'expérience. C'est bien la conscientisation et l'appropriation consciente de nouveaux éléments de l'expérience qui étaient restés pré-réfléchis ou déformés par l'intentionnalité qui peut ouvrir de nouvelles compréhensions et conceptualisations. Réfléchir l'expérience implique de distinguer les actes réfléchis et l'acte réfléchissant.

Distinguer entre acte réfléchi et acte réfléchissant : le premier est une « réflexion sur » des matériaux conceptuels déjà réfléchis, ayant déjà une existence au plan de la représentation, déjà verbalisés, donc déjà conceptualisés ; le second est une « réflexion de » un vécu non encore réfléchi. La mise en oeuvre de l'acte réfléchissant permet de rendre conscient (donc de faire exister pour la conceptualisation) des informations pré réfléchies, des aspects de la conduite du sujet qu'il a effectivement vécu sans pour autant les avoir conscientisés et donc se les être appropriés. (Vermersch, 1996)

Les actes réfléchis sont les représentations conceptuelles déjà abstraites de l'expérience par la réflexion personnelle ou culturelle du passé. L'acte réfléchissant consiste au contraire à suspendre les représentations pour laisser remonter la mémoire sensori-motrice concrète d'une expérience.

La conscience intentionnelle verbale comme configuration de soi et du monde

La perception de l'expérience vécue est profondément réduite et conditionnée par l'intentionnalité du sujet, c'est à dire les buts qui motivent son inter-action avec l'environnement. La prise de conscience des influences du langage, du conditionnement culturel et de l'intentionnalité sur notre perception et notre compréhension de l'expérience vécue est l'enjeu essentiel d'une formation trans-disciplinaire. L'apport majeur de la phénoménologie est ici de

permettre de ‘suspendre’ cette intentionnalité dans un travail réflexif sur ‘l’apparaître du phénomène’. La suspension de l’intention permet de prendre conscience de multiples aspects de l’expérience vécue qui sans cela resteraient pré-réfléchis (Vermersch, 1996).

L’approche phénoménologique montre comment toute expérience est configurée par la conscience intentionnelle. Celle-ci sélectionne, et juge sans cesse, les éléments de l’expérience, en fonction de leur utilité pour le maintien de l’organisation physique et psychologique du sujet. Ce mouvement intentionnel de la conscience constitue le sujet en même temps qu’il isole certains éléments de l’environnement comme des objets désirables ou indésirables.

Cette réflexion *dans et sur l’action* (Schön, 1994) se prolonge dans une construction identitaire à travers la mise en récit des expériences vécues (Ricoeur, 1986, 1990). Sur le plan cognitif, Varela et Maturana identifient ce mouvement comme un processus de *nomination des régularités significatives* pour le sujet dans son interaction avec l’environnement. Cette théorisation de l’expérience se stabilise ensuite dans les interactions sociales, jusqu’à devenir un savoir reconnu, une vision du monde socialement partagé et transmise, qui, à son tour, configure la perception des sujets dans une tradition (Gadamer, 1996).

L’ensemble des régularités propres au couplage d’un groupe social constitue sa tradition biologique et culturelle (...). le monde que chacun peut voir n’est pas le monde mais un monde que nous faisons émerger avec les autres. (Maturana & Varela, 1994, pp., p.236-239)

Réfléchir l’expérience implique de suspendre cette intentionnalité et le dialogue intérieur qui reconstruit sans cesse l’expérience en fonction des conditionnements et intentions du sujet. Cela suppose d’une part la suspension de l’intention et du jugement dans la perception de l’expérience ; et d’autre part la suspension des connaissances accumulées sous forme de récits que chacun a déjà sur son expérience.

La perception utilitaire que nous avons du monde dans la vie quotidienne nous cache en fait le monde en tant que monde. Et les perceptions esthétiques et philosophiques ne sont possibles que par une transformation totale de notre rapport au monde : il s’agit de le percevoir pour lui-même et non plus pour nous. (Hadot, 2002, pp., p.149)

Tout l’enjeu de la réflexion de l’expérience réside dans la suspension de cette conscience intentionnelle qui fait co-émerger l’expérience et le sujet. Cette prise de conscience offre la possibilité du surgissement d’une nouvelle perception, d’une nouvelle intuition de sens, d’une nouvelle co-émergence de soi et du monde.

Suspension de l’intention et attention non-verbale au cœur des moments intenses (Kairos)

La description des expériences d’apprentissages transformateurs montre que l’évènement de la compréhension jaillit dans les moments où la conscience discursive et l’intentionnalité du sujet sont suspendues. Le déploiement d’un geste réussi nécessite une attention non-intentionnelle silencieuse. Les sportifs de haut niveau, les musiciens, ou les praticiens des arts martiaux, savent bien que le contrôle de la pensée et l’intention de réussir sont les obstacles même du déploiement du geste pertinent. Dans les groupes d’analyse de pratique on peut voir que l’action créative émerge lorsque les praticiens sont absorbés par l’attention à l’évènement. Le geste efficace et ajusté aux changements de l’environnement, émerge toujours dans une attention globale, non-fragmentée. Une attention fusionnelle, sans distance entre le sujet et l’objet. Une perception qui

n'est pas déformée par l'intention de réussir ou la crainte d'échouer. Paradoxalement, les moments où l'action est la plus originale et créatrice sont des moments de silence de la pensée, des moments vide d'intention et d'intérêt propre à l'agent.

Tout le paradoxe du moi humain est là : nous ne sommes que ce dont nous avons conscience, et pourtant nous avons conscience d'avoir été plus nous même dans les moments précis où, nous haussant à un niveau plus puissant de simplicité intérieure, nous avons perdu conscience de nous-même. (...) Plus une activité est intense, moins elle est consciente. (Hadot, 1997, p. 40)

Apprendre quelque chose de nouveau ou laisser émerger une forme nouvelle implique une négation, un dépouillement des savoirs et des formes connus. L'exploration des expériences de trans-formation au cours de plusieurs programme de recherche-action montre comment les moments les plus significatifs de l'expérience vécue sont souvent caractérisés par une forme de conscience-inconsciente vide de contenus (Galvani, 2005b, 2006a, 2006b).

Les moments d'apprentissages transformateurs semblent bien lié à une capacité de suspension des préjugés et des intentions égocentriques autant qu'à une attention silencieuse.

Une pédagogie de l'apprentissage transdisciplinaire doit explorer le processus même de *la prise de conscience* et de l'ouverture à l'inconnu. L'exploration phénoménologique de l'expérience vécue est une prise de conscience de *l'interaction entre soi et un élément de l'environnement*. Quel que soit le phénomène envisagé, qu'il s'agisse d'un coucher de soleil, d'une expérience ou d'une émotion, son exploration implique pratiquement plusieurs mouvements : un mouvement de suspension (époque), la conscience intentionnelle ordinaire, un mouvement de lâcher prise et un mouvement de laisser advenir (Depraz, Varela, & Vermersch, 2000). La prise de conscience de l'expérience dépend de la capacité à suspendre l'intentionnalité utilitariste égocentrique qui domine nos rapports aux autres, aux choses et à nous-mêmes.

C'est une constante observation de tout, de chaque pensée, sentiments et actes à mesure qu'ils surgissent en nous-mêmes. (...) Être lucide c'est comprendre les activités du moi, du "je", dans ses rapports avec les gens, avec les idées, avec les choses. (...) c'est ce que vous faites tous lorsque quelque chose vous intéresse (...). Vous observez sans condamnation, sans identification. (Krishnamurti, 1967, pp., p.192)

Comprendre c'est alors *se comprendre* dans la réflexion de son expérience comme dans le dialogue intersubjectif. Il ne s'agit pas d'imposer à l'expérience nos propres cadres de compréhension ou nos savoirs passés mais au contraire de s'exposer à l'expérience et au dialogue pour recevoir les significations qu'ils produisent en soi. Le miroir réfléchissant de l'expérience et du dialogue peut alors devenir le lieu de la compréhension de soi et de l'émancipation des préjugés (Ricoeur, 1986, p. 117). Alors ce n'est plus le sujet qui donne sens à l'expérience, mais c'est *le sujet qui est révélé à lui-même par les significations* que l'expérience instaure en lui.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris: Anthropos.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit vol.1*. Paris: Seuil.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. London New York: Routledge.
- Boutinet, J. P., Denoyel, N., & Pineau, G. (2007). *L'accompagnement en formation*. Paris: PUF.
- Champagne, C., & Payette, A. (1997). *Le Groupe de codéveloppement professionnel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chartier, D., & Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Clastres, p. (1971). *La société contre l'état*. Paris: Éditions de Minuit.
- Delors, J., & In'am al Mufti. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris: Odile Jacob.
- Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 35-42.
- Depraz, N., Varela, F., & Vermersch, P. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *Études phénoménologiques*, numéro 31-32(Maurice Merleau-Ponty).
- Desroche, H. (1971). *Apprentissage 1 Sciences sociales et éducation permanente*. Paris: Éditions Ouvrières.
- Desroche, H. (1978). *Apprentissage 2 Éducation permanente et créativités solidaires: lettres ouvertes sur une utopie hors les murs*. Paris: Éditions Ouvrières.
- Desroche, H. (1990). *Apprentissage 3 Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: Éditions Ouvrières.
- Drapéri, J.-F. (1997). Éléments de réflexion sur la formation au collège coopératif sous la direction d'Henri Desroche. In É. Poulat & C. Ravelet (Eds.), *Henri Desroche un passeur de frontière* (pp. 199-212.). Paris: L'Harmattan.
- Dumazedier, J. (1994). La méthode d'entraînement mental. In M. Sorel (Ed.), *Pratiques nouvelles en éducation et en formation* (pp. 79-94). Paris: L'Harmattan.
- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Dunod.
- Elliot, J. (2007). *Reflecting where the action is*. London: Routledge.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Fourth World-university Research Group. (2007). *The Merging of Knowledge : People in poverty and academics thinking together*. New York: University Press of America.
- Gadamer, H. G. (1990). L'herméneutique comme philosophie pratique. In F. Couturier (Ed.), *Herméneutique traduire interpréter agir* (pp. 51-82). Québec: Fides.

- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et Méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: Seuil.
- Gadamer, H. G. (2001). *La philosophie herméneutique*. Paris: PUF.
- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs*. Lyon: Chronique Sociale.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris Montréal: L'Harmattan.
- Galvani, P. (2002). Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation. In P. Carré & A. Moisan (Eds.), *L'autoformation un fait social ?* (pp. 319-342). Paris Montréal: L'Harmattan.
- Galvani, P. (2005a). L'autoformation, une perspective transpersonnelle, transdisciplinaire et transculturelle. In P. Paul & G. Pineau (Eds.), *Transdisciplinarité et formation* (pp. 143-162). Paris: L'Harmattan.
- Galvani, P. (2005b). *Pour une phénoménologie herméneutique des moments d'autoformation : Une démarche transdisciplinaire de formation-recherche-action*. Tours: Université François Rabelais, mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches.
- Galvani, P. (2006a). L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique. *Éducation Permanente : L'autoformation actualité et perspectives*(168), 59-73.
- Galvani, P. (2006b). La conscientisation de l'expérience vécue : ateliers pour la recherche formation. In B. Hélène & B. Courtois (Eds.), *Penser la relation expérience-formation* (pp. 156-170). Lyon: Chronique Sociale.
- Grondin, J. (2007). *L'Herméneutique*. Paris: PUF.
- Groupe de recherche Quart Monde-Université. (1999). *Le croisement des savoirs, quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*. Paris: éd. de l'Atelier & éd. Quart Monde.
- Hadot, P. (1997). *Plotin ou la simplicité du regard*. Paris: Gallimard.
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel.
- Héber-Suffrin, C. (2004). *Quand l'université et la formation réciproque se croisent : histoires singulières et histoire collective de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Korzybski, A. (2007). *Une Carte n'est pas le territoire*. Paris: de L'Éclat.
- Krishnamurti, J. (1967). *De la connaissance de soi*. Paris: Le courrier du livre.
- Le Grand, J.-L., & Pineau, G. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF, Que sais-je?
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil, délibérer pour agir*. Paris: Seli Arslan.
- Maturana, H., & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Wesley.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*. Paris: La Découverte.
- Morin, E. (1986). *La Méthode T3 La Connaissance de la Connaissance*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.

- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- Morin, E., Motta, R., & Ciurana, É.-R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Balland.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité*. Monaco: Éditions du Rocher.
- Paul, P., & Pineau, G. (Eds.). (2005). *Transdisciplinarité et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, conditions de la professionnalisation. *Éducation Permanente : L'analyse des pratiques*(160), 35-61.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Pineau. (2006). *Les réflexions sur les pratiques au coeur du tournant réflexif*.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal: Edilig.
- Pineau, G. (1999). Expérience d'apprentissage et histoire de vie. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 307-327). Paris: Dunod.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris: Anthropos.
- Pineau, G. (2007). Dialogue, dialectique et dialogie en histoire de vie. In.
- Raine, P. (2005). *Le chaman et l'écologiste : veille environnementale et dialogue interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action, essai d'herméneutique II*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Schön, D. (1992). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal: Editions Logiques.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: éd Logiques.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris: Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Wunenburger, J.-J. (1989). *La raison contradictoire, Sciences et philosophies modernes : la pensée du complexe*. Paris: Albin Michel.