

Université de Montréal

**La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS
en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux**

**par
Philippe Chaubet**

**Département de psychopédagogie et andragogie
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Ph.D.
en sciences de l'éducation
option psychopédagogie**

Novembre 2010

© Philippe Chaubet, 2010

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux

présentée par :

Philippe Chaubet

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Annie Malo, présidente-rapporteuse

Colette Gervais, directrice de recherche

Claude Lessard, membre du jury

Jean Donnay, examinateur externe

François Bowen, représentant du doyen

RESUME

Depuis la fin des années 1990, les formations à visée professionnelle s'alignent de plus en plus sur le paradigme du praticien réflexif. C'est le cas de formations à l'enseignement. Ainsi, au Québec, le référentiel de compétences proposé par le ministère de l'Éducation introduit l'idée que tout futur enseignant doit apprendre à « réfléchir sur sa pratique » (MEQ, 2001). En dépit de nombreuses études sur la réflexion, menées partout sur le globe, le concept reste « flou » et polysémique. Sur le plan de l'intervention éducative, cela questionne la capacité des dispositifs pédagogiques mis en place à « faire réfléchir ». Cependant, divers chercheurs contemporains de pratique réflexive, dans la mouvance éducative, humaniste et pragmatique de Dewey (1933), aboutissent à des conceptions convergentes de l'apprentissage par réflexion sur l'expérience (Osterman et Kottkamp, 2004; Brouwer et Korthagen, 2005; Loughran, 2006; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008, entre autres). De leurs points communs est synthétisée une définition de la réflexion précisément cadrée. Elle peut aider à clarifier le rôle de la réflexion dans une formation. Par delà le défi méthodologique de « saisir » des événements réflexifs pour pouvoir les étudier, la recherche se donne comme objectif d'élucider comment des formations universitaires contribuent à développer des mécanismes de réflexion favorables à un autorenouvellement professionnel à long terme.

La démarche est qualitative, l'approche interprétative-compréhensive. Des entrevues semi-structurées collectives puis individuelles ont permis de recueillir un premier corpus de données auprès de trois échantillons : 14 finissants en enseignement du français langue seconde (FLS), 6 en coopération internationale, à l'Université de Montréal, ainsi que 5 enseignants de FLS expérimentés qui venaient de finir un projet de refonte de leurs plans de cours dans une université québécoise. Le traitement des données a procédé en deux mouvements. L'un, déductif, a appliqué sur les verbatim des catégories prédéterminées, correspondant aux étapes du modèle de réflexion synthétisé. Cela a permis d'isoler un corpus d'« occurrences de réflexion ». L'autre, inductif, a laissé émerger de ce corpus les significations que les acteurs donnaient à leur expérience d'apprentissage ou de travail.

Les résultats apportent des éclairages significatifs sur le déclenchement et les effets de la réflexion. Ainsi, ils mettent au jour deux grandes caractéristiques de dispositifs qui, croisées, la stimulent beaucoup : 1) l'agir en situation de travail authentique (travail ou stages) ou vraisemblable (situations-problèmes à résoudre), 2) la confrontation interactive à l'altérité (les pairs et la clientèle). Par ailleurs, on relève un certain nombre de conditions récurrentes et appréciées qui semblent nécessaires à la stimulation de la réflexion. L'étude produit aussi des typologies de ses « déclencheurs », préoccupations et objets. Les changements de perspective qu'elle provoque chez l'acteur l'amènent à intégrer et construire des représentations plus riches, nuancées et critiques de la profession, l'Autre et soi-même.

Malgré les limites méthodologiques et théoriques inhérentes à l'étude, des pistes de recherche et des voies d'applications sont dégagées pour la formation à l'enseignement ou d'autres formations professionnalisantes, mais aussi pour le développement professionnel en milieu de travail.

Mots-clés : Réflexion, réflexivité, pratique réflexive, réflexion sur la pratique, enseignement, enseignant, professionnel, apprentissage, développement professionnel, pédagogie universitaire

ABSTRACT

Since the end of the 1990's, the paradigm of the reflective practitioner entered many higher education curricula, including teacher education programs. In Quebec, for instance, the Ministry of Education introduced in its list of skills required to become a teacher the idea that one should learn 'to reflect on one's practice' (MEQ, 2001). Despite many studies about reflection around the world, the concept of 'reflection' itself remains vague and can encompass a lot of different meanings. So the effectiveness of the pedagogical and organizational tools used to make people reflect more or better is highly questionable. Nevertheless, some researchers in the field of reflective practice, following the seminal educative humanistic and pragmatic ideas of Dewey (1933) come to very similar conceptualizations of what learning is through the reflection on practice (Osterman & Kottkamp, 2004; Brouwer & Korthagen, 2005; Loughran, 2006; Brockbank & McGill, 2007; Donnay & Charlier, 2008, among others). From their work, an operational definition of reflection can be synthesized. It can help clarify the role of reflection in professional curricula. Going beyond the challenge of 'capturing' reflection events so as to be able to study them, this research aims at understanding how higher education programs contribute to develop long term professional self-renewal mechanisms.

This study is based on group and individual qualitative interviews, within an interpretive approach. Data came from three samples: 14 prospective teachers in French as a second language (FSL) and 6 in international co-operation at Université de Montréal, as well as 5 experienced FSL teachers working in a Quebec university. The method first isolated 'occurrences of reflection' in a deductive way based on the definition synthesized, then extracted the meanings emerging from what the interviewees had said about their experience of learning or working.

Results provide insights into the process and outcomes of reflection. For instance, two characteristics of the higher education programs appear to stimulate it the most: 1) 'doing' things in an authentic workplace (as in internships, for example) or in simulated situations in the classroom; 2) interactive confrontation to others (peers and clients). Moreover, some frequent and appreciated conditions seem to be necessary to stimulate reflection. Different types of 'triggers', concerns and objects are also brought to light. It appears that reflection stimulates changes in perspective in the mind of learners or workers, which makes them see things 'differently', that is, in a richer, more precise, more critical way, about their work, their colleagues or clients, and themselves as professionals.

Despite the methodological limitations, and the difficulty in generalizing research results, the study proposes some ways of improving teacher education programs and professional development in the workplace.

Keywords : Reflection, reflexivity, reflexive practice, teaching, teacher, professional, learning, learners, professional development, higher education

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	v
ABSTRACT.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	xvii
LISTE DES FIGURES	xviii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	xx
DÉDICACE	xxi
REMERCIEMENTS.....	xxii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	5
INTRODUCTION	6
1.1 PÉREMPTION DES FORMATIONS ET AUTORENOUVELLEMENT PROFESSIONNEL.....	6
1.2 PRATIQUE RÉFLEXIVE : FORMER À UNE « RÉFLEXION »... ÉVANESCENTE.....	12
1.2.1 La « réflexion » : nébulosité de sens.....	12
1.2.2 Un courant cohérent de pratique réflexive.....	17
1.2.3 Un modèle théorique fonctionnel, mais imprécis	21
1.2.3.1 Le flou conceptuel : un handicap pour les formations à visées « réflexives »	21
1.2.3.2 Affiner le modèle conceptuel pour l’opérationnaliser.....	21

1.3 LES DISPOSITIFS ET LEURS DÉFIS	22
1.3.1 Triptyque des dispositifs réflexifs de groupe.....	23
1.3.2 Failles des dispositifs réflexifs collectifs	25
1.3.2.1 L'explicitation suscite la méfiance.....	25
1.3.2.2 Le langage : un implicite de transparence et d'universalité	26
1.3.2.3 Le doigté du médiateur : le profil délicat du compagnon réflexif.....	27
1.3.2.4 « L'obstacle » de l'effort.....	27
1.4 PROBLÈME ET OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE.....	28
1.4.1 Le problème	29
1.4.2 Quatre postulats au travail dans cette recherche	31
1.4.1.1 L'injonction de réflexion : concret ou rhétorique	31
1.4.1.2 Des pratiques réflexives sans étiquette.....	31
1.4.1.3 Effet d'empowerment « énergisant »	32
1.4.1.4 Le verbal : toujours l'élément moteur de la pratique réflexive ?	32
1.4.3 Objectif général de recherche	33
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	35
INTRODUCTION	36
2.1 TROIS IDÉES CLÉS DU MOUVEMENT « RÉFLEXIF ».....	37
2.2 UN COURANT RÉFLEXIF COHÉRENT : POSTURES ET APPROCHES	38
2.2.1 Un mouvement de réflexion pragmatique, ancré dans la réalité professionnelle	39
2.2.2 Un mouvement de réflexion éducative, critique, assistée par l'Autre	40
2.2.3 Un mouvement de réflexion humaniste	43
2.2.4 Une approche de la science et une vision de l'être humain et de comment il apprend.....	44
2.2.5 Un mouvement de réflexion holiste-systémique et une régulation de type cybernétique.....	46
2.3 DE LA PENSÉE RÉFLÉCHIE À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE.....	48

2.3.1	Ancrage de recherche : la pensée réfléchie deweyenne.....	48
2.3.2	« Acquérir de bonnes habitudes de réflexion ».....	53
2.3.2.1	Dewey : mauvaises et bonnes habitudes de réflexion.....	53
2.3.2.2	Éduquer la réflexion : du contenu au processus.....	54
2.3.2.3	« Enseigner » la réflexion ou développer un habitus ?.....	55
2.3.2.4	« Effort » de réfléchir.....	56
2.3.3	Cœur du modèle théorique : le cycle réflexif.....	58
2.3.4	Éléments majeurs du modèle.....	64
2.3.4.1	Discrétion intrapsychique.....	65
2.3.4.2	La réflexion processus/résultat.....	66
2.3.4.3	Dispositif réflexif : une définition.....	70
2.3.4.4	Concept de déclencheur.....	72
2.3.4.5	L'information, catalyseur du cycle réflexif.....	73
2.3.5	La « réflexion » dans cette mouvance théorique : une définition.....	75
2.3.6	La « réflexivité » : une nuance de posture et d'objet.....	76
2.3.7	La « pratique réflexive » dans cette mouvance théorique.....	77
2.3.7.1	Courant de pensée théorique.....	78
2.3.7.2	Phénomène spontané.....	80
2.3.7.3	Méthode d'apprentissage.....	81
2.4	LE POINT SUR L'ACQUISITION « DE BONNES HABITUDES DE RÉFLEXION ».....	82
2.4.1	Chantier conceptuel autour du modèle.....	83
2.4.2	Saisir des traces de réflexion.....	84
2.4.3	La certitude de l'incertitude.....	85
2.4.4	Les indices de réflexion et réflexivité de Donnay et Charlier.....	85
2.4.5	Choix terminologiques disciplinaires et consensus.....	87
2.4.6	Évaluer une compétence réflexive ?.....	89
2.5	SYNTHÈSE CONCEPTUELLE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	90
	CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	101

INTRODUCTION	102
3.1 FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET CONSIDÉRANTS PRAGMATIQUES	102
3.1.1 Interactionnisme symbolique et phénoménologie	102
3.1.2 Choix d'une approche « compréhensive »	103
3.1.3 Une tension déduction/induction	104
3.1.4 Obtenir des traces de réflexion à travers le discours des acteurs : difficultés pragmatiques	106
3.2 ÉCHANTILLONNAGE	109
3.2.1 La population de travail principale	111
3.2.1.1 Échantillon A1	112
3.2.1.2 Échantillon A2	112
3.2.2 La population de travail secondaire (<i>échantillon B</i>)	113
3.2.3 Diversité interne des échantillons	114
3.2.4 Étendue des échantillons : saturations, réalité	114
3.2.5 Posture épistémologique du chercheur liée aux échantillons	114
3.3 INSTRUMENTATION ET COLLECTE DES DONNÉES	116
3.3.1 Entretiens semi-structurés individuels et collectifs	116
3.3.2 Guide d'entretien	117
3.3.1.1 Éléments sous-jacents au guide	118
3.3.1.2 Le guide d'entretien	118
3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES	122
3.4.1 Étapes théoriques	123
3.4.2 Étapes concrètes	125
3.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET LIMITES	131
CHAPITRE 4 RÉSULTATS	135

INTRODUCTION	136
ARTICLE 1.....	149
4.1 PREMIER ARTICLE : SAISIR LA RÉFLEXION POUR MIEUX FORMER À UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE : D’UN MODÈLE THÉORIQUE À SON OPÉRATIONNALISATION	150
Résumé	150
Introduction	150
1. Problématique	151
2. Cadre conceptuel.....	152
3. Méthodologie	155
Grandes lignes méthodologiques	155
Thèmes des entretiens : comment aborder la réflexion sans parler de réflexion	157
« Effet d’îlot » : simple projection ? La double mise à l’épreuve, par contrecodage et recherche logicielle	158
Passage d’une approche de projection à une approche d’émergence	161
Limites	162
4. Résultats	163
Les écosystèmes de réflexion sous la loupe.....	164
Insights et investigations suspendues : des éléments éludés par le modèle théorique	166
Un premier résultat en guise d’illustration : les déclencheurs de réflexion.....	167
Déclencheurs d’investigation : deux pôles complémentaires, externe et interne	168
Insights : essentiellement déclenchés par l’Autre.....	170
Un second résultat en guise d’illustration : les objets réfléchis – la profession, l’Autre et soi dans le métier	170
La profession : investigations et insights	171
L’Autre : investigations et insights	173
Soi : investigations et insights	173
5. Discussion.....	174
Aspects théoriques	174

Le déclencheur de réflexion n'est pas toujours un « problème »	174
Un principe de continuité psychologique plutôt qu'une distinction temporelle « réfléchir pendant », « réfléchir après »	175
Des objets réfléchis variés, rassemblés sous trois logiques chez l'acteur.....	176
Un acteur qui intègre des objets réfléchis hétéroclites par « jonglage » continu et interactif	177
Hypothèses sur la similarité des objets réfléchis par investigation ou insight, et implications théoriques	178
Retour à quelques aspects méthodologiques.....	179
Mise entre parenthèses des jugements de valeur sur la réflexion	179
Chercher la réflexion : reconstituer a posteriori la signature d'un mécanisme humain fondamental.....	180
Transférabilité de la méthodologie	180
Conclusion.....	181
Références	182
ARTICLE 2.....	189
4.2 DEUXIÈME ARTICLE : RÔLE DES MOYENS ET CONDITIONS PÉDAGOGIQUES ET ORGANISATIONNELS DANS LA STIMULATION DE LA RÉFLEXION D'ÉTUDIANTS ET ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES	190
Résumé	190
1. Introduction.....	190
La réflexion : un paradigme en éducation.....	190
Quel type de réflexion, quel type de dispositif ?	191
2. Cadre conceptuel.....	192
La « réflexion » comme processus et résultat : un courant contemporain de pratique réflexive	192
Quand le terme « expérience » met en perspective le terme « dispositif ».....	194
Postulat de dispositifs réflexifs qui s'ignorent.....	196
Élucider les liens entre dispositifs réflexifs et occurrences de réflexion	196
3. Méthodologie	196

4. Résultats	198
Les moyens pédagogiques et organisationnels porteurs de réflexion	199
Les conditions positives autour des événements réflexifs	201
Pollinisation croisée entre le pôle de l'activité et le pôle des savoirs	205
Les trois préoccupations : l'efficacité, soi, l'Autre	206
5. Discussion	207
Arrimer les expériences nouvelles aux anciennes pour préserver la logique intime d'autoconstruction de l'acteur	208
Provoquer les interactions pour coconstruire les connaissances et compétences professionnelles	208
La question de l'étayage, du guidage... plus ou moins conscient	209
Effacement méthodologique du médiateur-animateur, au rôle pourtant majeur	210
Satisfaire à la fois la quête d'efficacité des (futurs) professionnels ET des formateurs, sans sacrifier les uns ni les autres	211
Conclusion	215
Références	216
 ARTICLE 3	 223
4.3 TROISIÈME ARTICLE : QUAND LA RÉFLEXION PROVOQUE DES CHANGEMENTS DE PERSPECTIVES SUR LA PROFESSION, L'AUTRE ET SOI DANS LE MÉTIER	224
Résumé	224
Introduction	224
1. Problématique	225
2. Cadre conceptuel	226
3. Méthodologie	229
4. Résultats	230
Changements de perspective à propos d'aspects de la profession	231
Changements de perspective à propos de soi	235
Changements de perspective à propos de l'Autre dans la profession	237
Effets psychologiques de la réflexion : sentiment d'empowerment, empowerment et énergisation	239

Effets pragmatiques des changements de perspective : quelques modifications tangibles de l'action	240
Vers des habitudes d'autorenouvellement professionnel ?	242
5. Discussion	243
Le statut de l'insight : réflexion ?	243
La réflexion : mécanisme intégrateur et constructeur qui modifie les structures psychiques du professionnel	244
Des objets de réflexion variés, certes, mais non hiérarchisés	245
Changer de perspective dans une quête d'adaptation : un parallèle avec le constructivisme	246
Une réflexion indissociable de l'Autre	247
Entre méthodologique et éducatif : des dispositifs à base d'agir, à la fois pour les acteurs verbomoteurs et les « non loquaces »	249
Réflexion, changements de perspective et empowerment : la piste de l'Autre et de l'agir	251
Conclusion	251
Références	253
 CHAPITRE 5 SYNTHÈSE CRITIQUE DES RÉSULTATS.....	 259
 INTRODUCTION	 260
5.1 RÉPONSES AUX QUATRE OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ET À LA QUESTION DE RECHERCHE	260
5.1.1 Réponse à l'objectif 1 : repérer des occurrences de réflexion	260
5.1.2 Réponse aux objectifs 2 et 3 : identifier les conditions d'émergence des occurrences de réflexion et élucider les liens entre ces dernières et les dispositifs réflexifs.....	261
5.1.3 Réponse à l'objectif 4 : cerner les schèmes de pensée et d'action susceptibles d'être reconduits par l'acteur (autorenouvellement professionnel)	263
5.1.4 Éléments de réponse à la question de recherche	264
5.2 BILAN MÉTHODOLOGIQUE	266
5.2.1 Grandes lignes de la méthode	266

5.2.2	Avantages de la méthode	266
5.2.3	Limites de la méthode.....	267
5.2.4	Contribution méthodologique de l'étude : un point d'appui pour « saisir » « de la » réflexion	267
5.3	BILAN CONCEPTUEL AU REGARD DU DOMAINE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE.....	268
5.3.1	Le rapport à d'autres théories : les constructivismes, l'ergonomie, la psychologie ergonomique	268
5.3.2	Deux éléments sur la sellette théorique : l'organisation des objets réfléchis et les <i>insights</i>	270
5.3.3	Contribution conceptuelle de l'étude : une définition claire et l'ouverture de pistes conceptuelles.....	271
5.4	CONTRIBUTION PRATIQUE ET PÉDAGOGIQUE DE L'ÉTUDE : VERS DES DISPOSITIFS RÉFLEXIFS EN FORMATION ET EN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNELS	272
	CONCLUSION.....	275
	BIBLIOGRAPHIE.....	279
	ANNEXES.....	xxv
ANNEXE 1	Distribution des codes de première génération dans les 19 entrevues : 9 codes transversaux aux échantillons	xxvi
ANNEXE 2	Dendogramme des codes de première génération les plus cooccurrents, tous échantillons confondus.....	xxvii
ANNEXE 3	Fréquence des codes de première génération, tous échantillons confondus	xxviii
ANNEXE 4	Codes les plus fréquents, de première génération, transversaux aux trois échantillons	xxix
ANNEXE 5	Les six classes de catégories centrales utilisées pour projeter le modèle du cycle réflexif sur les verbatim.....	xxx

ANNEXE 6	Recherche informatisée d’occurrences de réflexion ou « îlots de réflexion »	xxxiii
ANNEXE 7	Formulaire de consentement pour le projet de recherche.....	xxxiv
ANNEXE 8	Déclencheurs « positifs » d’investigation.....	xxxvi
ANNEXE 9	Déclencheurs d’ <i>insights</i>	xxxvii
ANNEXE 10	Objets investigués	xxxix
ANNEXE 11	Objets des <i>insights</i>	xl
ANNEXE 12	Typologie des moyens pédagogiques et organisationnels en arrière-plan de la réflexion	xlii
ANNEXE 13	Typologie des perceptions positives relatives aux moyens et conditions organisationnels en arrière-plan de la réflexion.....	xliii
ANNEXE 14	Typologie des moyens pédagogiques et organisationnels en arrière-plan de la réflexion confrontée aux perceptions des participants et aux manifestations d’ <i>empowerment</i>	xlv
ANNEXE 15	Préoccupations sous-jacentes aux investigations.....	xlvi
ANNEXE 16	Changements de perspective à la suite de la réflexion (par investigation ou <i>insight</i>)	xlviii
ANNEXE 17	Répartition et ampleur des 177 îlots, par entrevues	li
ANNEXE 18	Répartition des 177 îlots sur les entrevues	lii
ANNEXE 19	Répartition des 177 îlots selon échantillons et entrevues collectives ou individuelles.....	liii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I Les quatre zones de recherche liées au cycle réflexif.....	98
Tableau II Échantillons, types et ordre d'entrevues réalisées.....	117
Tableau III Guide d'entretien.....	119
Tableau IV Liens possibles entre les thèmes d'entretien et des concepts majeurs liés au cycle réflexif	121
Tableau V Catégories émergentes (deuxième mouvement de codage)	131

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Le cycle « d'apprentissage expérientiel idéal » ou cycle « ALACT » de Korthagen (1985; 2001).....	59
Figure 2	Synthèse des conceptions de Osterman et Kottkamp (2004) et Brockbank et McGill (2007) autour de la « pensée réfléchie » de Dewey (1933/2004) (avec phénomène de courroie entre observation et analyse)	59
Figure 3	Indices de la rupture épistémologique entre praticiens non encore réflexifs et réflexifs (adapté de Donnay et Charlier, 2008).....	86
Figure 4	Cycle réflexif en 5 étapes, sous conditions favorables, avec effets bénéfiques sur l'acteur et l'action	95
Figure 5	Cycle réflexif avorté à cause de conditions défavorables. La vision ne change pas, l'action n'est pas renouvelée.	95
Figure 6	Dispositif réflexif, avec renforcement des conditions favorables au cycle de réflexion, notamment l'Autre (savoirs formalisés de l'Humanité ou participation d'autrui)	96
Figure 7	Les quatre zones de recherche autour du cycle réflexif	98
Figure 8	Trois chaînes menant à l'émergence de réflexion de type P4, correspondant à trois échantillons	109
Figure 9	Deux populations et trois échantillons pour éclairer le phénomène de la réflexion P4	111
Figure 1	Synthèse du cycle de pensée réfléchie deweyenne revisité par un courant contemporain de pratique réflexive	154
Figure 2	L'« îlot de réflexion » : moyeu méthodologique entre projection déductive d'un modèle de la pensée réfléchie deweyenne et l'analyse	

phénoménologique inductive de ses constituantes dans le discours des acteurs	162
Figure 1 Le quadrant de la réflexion : au croisement de l’agir, de la confrontation interactive avec l’altérité et de conditions perçues de façon positive.....	204
Figure 2 Préoccupations sous-jacentes à la réflexion liées à une triple régulation de l’action en formation professionnalisante ou en situation de travail réelle	206
Figure 1 Synthèse du cycle mettant en évidence processus et résultats de la réflexion dans un courant de pratique réflexive inspiré de John Dewey.....	228
Figure 2 Entraînement réciproque de la réflexion à travers l’interaction avec l’Autre, artefacts culturels inclus.....	248

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

COFPE Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant

CRSH Conseil de recherches en sciences humaines

FLS Français langue seconde

MÉLS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE Organisation de coopération et de développement économiques

PR Pratique réflexive

ZDP Zone de développement proximal

DEDICACE

À mon père, maître ès déclenchement de réflexion.

À Li-Ping, pour la présence.

À Viviane, Loïc, Gaël, pour la patience.

À Michel Dubessy, pour le feu aux poudres, il y a longtemps.

À Gilles Morissette, pour les bûches dans le feu, il y a peu.

*À mes étudiantes et étudiants taiwanais, chinois, québécois,
canadiens et de toutes autres origines linguistiques et culturelles,
pour le questionnement.*

REMERCIEMENTS

Dans l'élaboration de cette thèse, je suis redevable à bien des personnes et à plusieurs organismes.

D'abord et avant tout, à Colette Gervais, ma directrice de thèse. Elle a su m'accompagner et m'encourager dans ce travail de longue haleine. Elle a aussi été l'illustration vivante et inspirante de ce que peut être un facilitateur de réflexion, comme on en voit dans la littérature scientifique, y compris et surtout dans les situations de ralentissement ou de blocage. L'étincelle amicale et perspicace était toujours là.

Si je ne leur avais pas promis l'anonymat, j'aurais aimé nommer un par un les chargés de cours universitaires de français langue seconde (FLS), les diplômés de coopération internationale et les étudiants finissant leur formation de FLS qui ont accepté d'être interviewés et m'ont ouvert leur monde intérieur. L'étude existe grâce à eux.

J'ai une reconnaissance particulière pour l'Université de Montréal, à la fois par la qualité de la formation de 3^e cycle que j'y ai reçue, mais aussi pour les bourses qu'elle m'a octroyées afin de mener à terme ma recherche et d'en diffuser les résultats à l'étranger.

Je voudrais aussi remercier Claude Lessard et Annie Malo, à l'Université de Montréal, pour leurs questions qui ont su me laisser pensif, et pour la confiance qu'ils m'ont accordée. Enrique Correa Molina, de l'Université de Sherbrooke, et là encore Colette Gervais, pour m'avoir invité à participer à leur projet de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) sur le développement de la compétence réflexive en formation à l'enseignement, avec tout ce que cela a impliqué de séances de remue-méninges sur le pourquoi et comment de la réflexion en formation théorique et pratique. Frédéric Saussez, de l'Université de Sherbrooke, pour m'avoir fait découvrir

tout un pan de la psychologie et pour les discussions sur la réflexion chez Donald Schön, John Dewey et quelques autres.

Il est difficile de passer à côté de la contribution du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), qui a procuré maintes tribunes ou occasions d'échanges d'idées. L'Association pour la recherche qualitative (ARQ) a aussi beaucoup éclairé mon cheminement méthodologique, qui n'a pas été particulièrement reposant, mais fort captivant. Ces deux types d'espace ont constitué des lieux de ressourcement, je serais tenté de dire de méditation, ou au moins de distanciation, indispensables à quiconque s'engage dans une recherche de longue durée.

Je remercie également Louise Savoie, de l'Université McGill, pour avoir facilité les rencontres avec les étudiants de français langue seconde en fin de formation. Mes collègues de l'Université de Montréal, à l'époque où je travaillais à la Faculté de l'éducation permanente, pour avoir « testé » patiemment mes ébauches de conférences et présentations. Ginette Valois, en particulier, a su prêter une oreille attentive et son jugement analytique à mes réflexions sur la réflexion. Merci également à Audrey Dupont, pour son engagement entier dans un contrecodage accaparant. À Simon Collin, pour m'avoir initié à l'analyse avec QDA Miner. À Mary Boudreau, à l'Université de Montréal, pour avoir été ma conseillère en matière de langue anglaise. À Ginette Parisé, pour les articles suggérés. À Louise Simard, pour le long travail de transcription et le soutien technique.

Bien d'autres encore mériteraient des remerciements. Je pense en particulier à tous mes enseignants et pairs de formation doctorale. La liste serait longue. Qu'ils sachent seulement qu'ils ont beaucoup contribué, parfois sans le savoir, au travail que je présente ici.

Enfin, merci à tous ces chercheurs, sur les travaux desquels je me suis appuyé, que je suis loin d'avoir tous cités, et qui font que le monde de l'éducation aujourd'hui se maintient en questionnement et « y croît ».

INTRODUCTION

Former un « praticien réflexif », capable d'apprendre tout au long de sa vie, est désormais considéré comme l'un des moyens de préparer les professionnels sur les bancs de « l'école », au sens large, ou en milieu de travail, aux changements inévitables de leur métier. Ceux-ci sont incontournables dans la mesure où les professions sont liées à l'évolution continue des techniques et mentalités de nos sociétés. Mais que signifie « faire réfléchir davantage et mieux » et comment sait-on concrètement que l'on a « fait réfléchir », surtout lorsque le terme « réflexion » recouvre une multitude de sens et que la nature éphémère et discrète du phénomène le rend difficile à saisir ? L'hypothèse est construite ici qu'un certain nombre de chercheurs dans le fil de la « pensée réfléchie » de John Dewey se constituent peu à peu en un courant cohérent, à la fois éducatif, pragmatique et humaniste, qui pourrait apporter des éléments de réponse.

L'étude s'attache donc à mieux cerner le rôle que la réflexion peut jouer dans deux formations initiales à l'université, l'une en éducation avec spécialisation en français langue seconde, l'autre en coopération internationale, ainsi que dans un projet d'enseignants universitaires en milieu de travail. La recherche est de type qualitatif, à base d'entrevues collectives et individuelles.

Une méthodologie pour « capturer » de la réflexion est d'abord développée et ses limites sont précisées. Apparaissent ainsi peu à peu des objets communs aux trois groupes de professionnels ou futurs professionnels interviewés : des « déclencheurs de réflexion », dont les pairs et la clientèle font souvent partie, des « objets réfléchis », derrière lesquels on peut repérer quelques grandes préoccupations, mais aussi les changements de perspective que la réflexion a générés chez les acteurs, ainsi que les conditions et moyens pédagogiques ou organisationnels qui ont prévalu lors de ces changements.

Les résultats suggèrent que les situations où le formé/le professionnel se sent agir et est confronté de manière interactive à l'Autre sont non seulement les plus appréciées, mais aussi d'excellents vecteurs de réflexion. La « théorie » produirait plus facilement de

la réflexion quand elle serait reliée intimement à la « pratique ». Le rôle constructeur de la réflexion et l'apport considérable d'autrui dans le processus transparaissent ainsi tout au long de la recherche. Celle-ci prend la forme d'une thèse par articles.

Le premier chapitre expose la problématique. On y aborde la question du flou qui entoure le terme de « réflexion » et les grandes lignes du courant de pratique réflexive sur lequel s'appuie la recherche pour dépasser ce handicap. Les principaux traits de dispositifs réflexifs collectifs actuels sont ensuite analysés et critiqués. Après avoir présenté le problème et évoqué quelques postulats sous-jacents à l'étude, cette partie se conclut par une question générale de recherche.

Le second chapitre développe le cadre conceptuel. Il revient plus en détail sur les caractéristiques du courant de pratique réflexive déjà évoqué : son pragmatisme, ses préoccupations éducatives, critiques et socioconstructivistes, la lignée humaniste dans laquelle il s'inscrit, sa façon de voir la science et l'apprentissage chez l'être humain liée à sa posture épistémologique, enfin, son approche écosystémique. Il propose ensuite une analyse du concept de pensée réfléchie deweyenne qui fonde le principe du développement de « bonnes habitudes de réflexion ». Le « cycle réflexif » est présenté comme une schématisation possible et contemporaine du moteur du développement recherché, sachant que le chantier conceptuel reste ouvert. De proche en proche, on aborde la question des dispositifs réflexifs, puis la visée d'une « pratique réflexive » pour et chez les professionnels en formation ou en exercice. Le chapitre fait le point sur l'acquisition des fameuses « habitudes de réflexion » et élabore une synthèse conceptuelle d'où émerge une définition « opérationnelle » de la réflexion. Il se conclut par quatre questions spécifiques de recherche.

Le troisième chapitre aborde la méthodologie destinée à tester la valeur opératoire de la définition synthétisée de la « réflexion » et à mieux comprendre le rôle de cette dernière dans les situations questionnées. Après avoir passé en revue les fondements épistémologiques de l'étude et quelques considérants pragmatiques, cette partie présente l'échantillonnage, l'instrumentation mise en œuvre pour la cueillette des données, ainsi

que les principes et étapes concrètes du traitement et de l'analyse des données. Elle se conclut par des considérations éthiques et le relevé des limites de l'étude.

Le quatrième chapitre rassemble les résultats de la recherche et leur interprétation sous forme de trois articles destinés à être publiés dans des revues scientifiques, sous une forme légèrement plus condensée. Le premier d'entre eux constitue essentiellement un retour réflexif sur la méthodologie elle-même. Il présente à titre d'illustration une typologie des déclencheurs de réflexion et des objets réfléchis retracés. Le second se penche sur les moyens et conditions pédagogiques et organisationnels qui ont stimulé la réflexion des participants. Le troisième analyse les changements de perspective portés par la réflexion, concernant la profession, l'Autre et soi dans le métier.

Enfin, le cinquième chapitre opère une synthèse critique des résultats exposés à travers les trois articles, répond aux questions spécifiques une à une et dresse un bilan de l'étude sur les plans méthodologique, théorique et pédagogique.

La conclusion revient sur les grands mouvements de cette recherche et ouvre quelques pistes de réflexion.

CHAPITRE 1

PROBLEMATIQUE

INTRODUCTION

Le présent chapitre est organisé en quatre sections. La première établit le contraste entre la « durabilité » des contenus d'une formation, vue sous l'angle de l'apprenant, et la question du renouvellement de sa pratique, dans une recherche d'efficacité personnelle, mais aussi d'adaptation aux situations changeantes du milieu de travail. Cette partie introduit la « pratique réflexive » (PR) comme possible élément de réponse. La seconde section approfondit ce que former à la pratique réflexive peut signifier, mais module les espoirs : un courant théorique et relativement opérationnel de pratique réflexive semble être en train d'émerger, mais le modèle qui l'inspire manque encore de précision et mériterait un certain affinement. La troisième section aborde les défis posés aux dispositifs actuels visant à générer de la réflexion, voire à créer une habitude réflexive à long terme. La quatrième et dernière partie met au jour quelques postulats qui traversent la présente étude, puis formule un objectif général de recherche.

1.1 PÉREMPTION DES FORMATIONS ET AUTORENOUVELLEMENT PROFESSIONNEL

Dans une société où les savoirs évoluent, et où les modes vont et refluent, former un professionnel soulève un point délicat : la date de péremption des connaissances et compétences acquises en formation initiale.

La première solution qui vient à l'esprit est généralement la formation continue, placée sous le chapeau du « développement professionnel ». Ce type de mise à jour des connaissances rencontre cependant des limites. Il s'inscrit dans un courant de formation de type traditionnel, influencé par le « paradigme de l'expert » (Schön, 1983; St-Arnaud, 2001) où ce qui est considéré « bon » pour le professionnel (Brockbank et McGill, 2007) lui est présenté de manière logique, mais souvent très théorique, décontextualisée, sans recherche d'ancrages dans son vécu expérimentiel. Le postulat implicite est que l'adhésion du professionnel à de nouvelles *idées* amènera nécessairement des changements de conduites dans sa pratique (Osterman et Kottkamp, 2004). Le problème est que ces savoirs proposés de manière « mécaniciste » restent généralement flottants, ne pénètrent

pas suffisamment dans le vécu du praticien pour qu'il se mette réellement à changer ses manières de faire ou de penser le métier. Bref, le développement professionnel traditionnel a un impact limité sur les plans individuel et organisationnel : il vise le changement de pratiques, l'obtient souvent en surface, dans un renouveau du vocabulaire du discours, mais reste souvent si superficiel qu'il ne génère pas de modifications de pratiques dans la réalité des actes (dans le domaine de l'enseignement en particulier : Little, 2001, ainsi qu'Osterman et Kottkamp, 2004).

Une autre solution se profile, mieux ancrée dans le vécu du professionnel, donc a priori plus susceptible de l'amener à améliorer ses manières de faire : une « pratique réflexive » (PR) inscrite dans la durée. Il s'agirait alors de développer chez le professionnel, en formation continue ou mieux, dès la formation initiale, une habitude à revenir sur son action professionnelle par touches critiques successives, de manière contextualisée, c'est-à-dire toujours *à l'intérieur* du métier et de l'expérience, peu importe le niveau de cette expérience. L'apport de ressources théoriques n'est pas évacué, mais au contraire intégré. Les savoirs standardisés (Donnay et Charlier, 2008) acquièrent un statut différent : ils viennent en appui à un changement désiré non plus seulement par l'organisation ou la société, mais par le professionnel lui-même, qui y voit enfin des occasions concrètes d'améliorer son travail. Pour Osterman et Kottkamp, ce qui fait justement la puissance de la PR comme « stratégie de développement professionnel », c'est qu'elle *commence* par les problèmes réels vécus et ressentis par les praticiens, alors que l'approche de développement professionnel traditionnel saute directement aux solutions, sans que le praticien ait l'occasion de « construire le problème » (Schön, 1983) et de s'en approprier les solutions (Osterman et Kottkamp, 2004). Notons que la PR a la propriété de fonctionner en miroir à un deuxième niveau, celui des formateurs : le seul fait qu'ils essayent d'amener des apprenants à intégrer la pratique réflexive au cours de leur formation est vecteur de développement professionnel *pour eux-mêmes* (Brockbank et McGill, 2007).

Forts de l'héritage de Dewey (1933/2004) et Schön (1983, 1987), plusieurs chercheurs contemporains font émerger actuellement un courant de PR dans cette ligne de pensée. Son enjeu principal est l'autorenouvellement du professionnel. Ces auteurs

partent du principe qu'une pratique réflexive peut s'apprendre – ou s'enrichir pour ceux qui la mettent déjà en œuvre sans nécessairement la nommer ainsi.

Dans ce courant, le praticien décrit et recherché, celui qui réfléchit sur sa pratique pour la renouveler et se renouveler lui-même, est fréquemment un éducateur. Cela entre dans la logique des choses : les éducateurs, particulièrement les formateurs de formateurs, s'intéressent par vocation à ce genre de problématique. L'attention aiguë qu'ils portent à la question de l'amélioration et de l'enrichissement continu de la pratique apporte une finesse d'analyse théorique et pragmatique. Chacun des chercheurs de ce courant émergent participe au mouvement de PR selon son angle d'action particulier. Prenons seulement deux exemples.

Brouwer et Korthagen (2005) cherchent à démontrer qu'il est possible en formation initiale de préparer les enseignants de telle manière qu'une fois sur le terrain ils ne se laissent pas phagocyter par la culture organisationnelle, ne se laissent pas « socialiser » vers une conformité au travail du milieu professionnel d'accueil. L'objectif est d'éviter la reconduite réflexe de pratiques de terrain non réfléchies, de donner l'occasion au professionnel de s'approprier les anciennes en les interrogeant, d'en tester de nouvelles, forgées par lui-même à partir de manières de faire différentes, « activantes », parfois inspirées d'autres paradigmes éducatifs. On assiste à une formation initiale à l'autorenouvellement de soi – et en fin de compte de la profession – qui veut aller plus loin que le remplacement d'un paradigme de fonctionnement par un autre. Il s'agit de développer en peu de temps des mécanismes d'analyse de sa pratique, capables de déshabiller le conformisme et de programmer ses propres changements professionnels à partir de son expérience, de l'échange avec les pairs et de savoirs-ressources mobilisés dans l'environnement, savoirs théoriques inclus.

Osterman et Kottkamp (2004), quant à eux, documentent des dispositifs de réflexion sur les pratiques à l'école, qui participent à renouveler le regard des enseignants sur les techniques et enjeux de leur métier, tout en leur laissant, en relativement peu de temps, un fort sentiment d'« *empowerment* » et de mieux-être au travail. Ils proposent un modèle de développement professionnel de groupe, transformateur de pratiques et de regards sur le

métier, car centré de manière souple sur les besoins et intérêts individuels. Selon eux, le déversement ponctuel de savoirs experts sur les professionnels, caractéristique des formations d'appoint traditionnelles, ne livre pas la marchandise de l'autorenouvellement des pratiques.

D'autres auteurs dans cette lignée de PR essaient d'instiller chez les professionnels ou futurs professionnels une compétence à l'autorenouvellement de leur pratique, par l'usage de divers dispositifs collectifs d'auto-analyse et inter-analyse, qui contribuent à résoudre des problèmes anciens, à s'adapter à des événements nouveaux ou à explorer des facettes du métier non encore défrichées (Bolton, 2005; Loughran, 2006; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008, pour ne citer que quelques travaux).

Tous s'efforcent de décrire le plus finement possible les aspects théoriques et pragmatiques de cas concrets d'éducation à l'autorenouvellement professionnel dans le monde d'aujourd'hui. Ils visent manifestement pour le praticien une compétence à long terme de questionnement constructif de sa propre action et de celle de la communauté professionnelle.

On voit peu à peu émerger le profil d'une métacompétence générique, adossée aux contenus disciplinaires, mais capable de prendre du recul par rapport à eux et à même de les transcender. Pour des raisons historiques et du fait du processus de réflexion qu'elle implique, on lui attribue de plus en plus l'adjectif « réflexive ». La compétence « réflexive » dérive ainsi du « praticien réflexif » de Schön (1983). Il n'en reste pas moins que du point de vue de l'enjeu, c'est bien une capacité du professionnel à s'autorenouveler, dans son métier et son identité, qui est recherchée comme moyen de palier à l'obsolescence progressive des fruits de la formation initiale, condamnés de toute façon à perdre des pans de leur pertinence au fur et à mesure que le temps passe, que la société et les paradigmes changent, que les représentations sociales se modifient. À moins que la compétence réflexive, vue comme une compétence à l'autorenouvellement professionnelle, ne soit introduite dans la formation initiale, comme une sorte de clause antipéremption...

C'est le pari que fait le Québec pour la formation de ses enseignants. Dans le référentiel de douze compétences qui en constitue la trame, il est question de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et plus spécifiquement de « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (MEQ, 2001 : 157).

Le cas du Québec est particulièrement intéressant, dans la mesure où les efforts d'intégration de la pratique réflexive se retrouvent à chaque niveau de la longue « cascade » qui part des décisions politiques de niveau ministériel et se prolonge jusqu'aux activités d'apprentissage à réaliser en classe.

La PR est formellement identifiée par le Comité-conseil (MÉLS, 2007) comme l'une des conditions favorables pour le renouvellement de la pratique enseignante à l'échelle du Québec. Il estime également que « le personnel enseignant doit être lui-même accompagné afin de pouvoir, à son tour, accompagner l'élève dans ses apprentissages » et que « le succès de l'accompagnement réside, notamment, dans le questionnement et la pratique réflexive » (p. 22).

Ainsi, à un niveau intermédiaire, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) suggère au ministre de l'Éducation que l'un des critères de sélection des candidats à l'encadrement des aspirants enseignants dans la formation pratique soit déjà une capacité « d'observation, d'analyse et de réflexion critique » (MÉLS, 2005 : 32). En effet, seuls les praticiens capables de garder « une distance critique [...] par rapport à leur propre pratique de l'enseignement » (p. 47) sont estimés capables de « fournir une rétroaction efficace afin que [le stagiaire] se familiarise progressivement avec l'analyse réflexive » (p. 30).

Pour renforcer cette capacité d'encadrement réflexif, les universités québécoises sont ouvertement appelées à se concerter avec les organismes scolaires pour proposer aux enseignants associés aux stagiaires, ainsi qu'aux superviseurs universitaires, des activités de formation et de soutien, à mettre régulièrement à jour, destinées à « favoriser l'accroissement de la pratique de l'analyse réflexive et la critique de l'enseignement » (p. 42).

Au niveau de la classe même, du vécu de l'élève, le Comité-conseil (*ibid.*) propose des balises concrètes pour passer au « paradigme de l'apprentissage », centré sur l'apprenant et non plus sur l'enseignant. L'un des moyens suggérés consiste à « favoriser les retours réflexifs » chez les élèves, dans les classes, non seulement pour aider à l'apprentissage immédiat, mais bien plus, pour se transformer en « moyen pour [les élèves] d'apprendre à apprendre, ce qui leur sera utile dans diverses situations » (p. 17).

Enfin, l'approche par compétences à la base du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) vise à amener les élèves à développer des savoir-agir qui « dépasse(nt) le niveau du réflexe ou de l'automatisme » (MÉLS, 2006 b : 5). On retrouve ici l'idée que l'apprenant doit être amené à développer des « outils intellectuels flexibles » lui permettant de s'adapter aux situations inédites proposées par un environnement en mutations perpétuelles (p. 4). Dans le PFEQ au secondaire (MÉLS, 2006 a), le « retour réflexif » est défini comme partie intégrante du concept de compétence au cœur du programme. Il doit apprendre à l'élève à réguler son agir, notamment dans des situations complexes ou à risque élevé (p. 13). La démarche de réflexion doit aider à discerner les apprentissages utiles « pour comprendre le monde et y intervenir » et à transférer habilement ses acquis vers des situations nouvelles (p. 14). Elle sous-tend le développement d'une capacité à réguler sa démarche d'apprentissage en autonomie (p. 19) et à se motiver à apprendre tout au long de sa vie (p. 22).

On constate donc au Québec une réelle volonté de développer la réflexion dans le système éducatif et des efforts appuyés pour mettre en synergie les acteurs des niveaux successifs jusque dans les habitudes des apprenants.

En fait, le mouvement est général. La vague « réflexive » aurait commencé à envahir les formations universitaires aux environs de 1998, selon Brockbank et McGill (2007). Quant à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), elle estime que la pratique réflexive doit être au cœur des compétences clés que tout futur citoyen devrait acquérir pour « réussir dans la vie », « contribuer au bon fonctionnement de la société » et « faire face au changement » (2005 : 6-10).

Mais s'il existe un relatif consensus autour de l'idée qu'il faut réfléchir pour faire face et s'adapter aux changements socioéconomiques et à la diversité des situations professionnelles, et donc qu'il faut former à la réflexion aussi bien à l'université que dans les écoles et au travail, et si des gouvernements comme celui du Québec arment leur politique éducative d'une compétence réflexive, de quelle « réflexion » parle-t-on pourtant ?

1.2 PRATIQUE RÉFLEXIVE : FORMER À UNE « RÉFLEXION »... ÉVANESCENTE

Les concepts de « réflexion » et « pratique réflexive » recouvrent de nombreuses significations. Un certain nombre de chercheurs parviennent à s'entendre sur des notions et actions qui serrent de près le concept de réflexion, mais peut-être pas encore assez pour des dispositifs de grande envergure.

1.2.1 La « réflexion » : nébulosité de sens

Le groupe d'auteurs qui nous intéresse ici s'entend implicitement, parfois explicitement, sur un certain nombre de caractéristiques de ce qu'ils appellent à la suite de Schön une « pratique réflexive ». Mais cette convergence particulière, que nous analyserons plus loin, constitue un archipel cohérent au milieu d'un océan de significations.

Saussez, Ewen et Girard (2001) reconnaissent que chacun voit à sa porte le concept de « réflexion ». Beauchamp (2006) confirme cette dispersion de sens. Selon McLaughlin (1999), les termes « praticien réflexif », précisément, bénéficient d'un attrait intuitif qui présente un inconvénient majeur pour une saisie scientifique. Le concept de « réflexion » en serait devenu suffisamment « élastique » pour loger à bon compte un grand nombre de points de vue et de théories. Il peut effectivement recouvrir des acceptions fort différentes. Nous n'en citerons que trois, à titre d'exemple.

Pour Donnay et Charlier (2008), la réflexion en formation des enseignants est envisagée comme un moteur de construction du professionnel lors de sa formation. Sous sa forme « réflexivité », elle est un recul critique par rapport à soi, à son travail, à ses

préconceptions plus ou moins organisées et conscientes, ainsi qu'aux savoirs et théories « standardisés », publics. Celles-ci sont à considérer plus comme des possibilités et des consensus de l'époque que comme des normes à suivre aveuglément. Dans cette optique, la réflexion est un instrument personnel à travailler et affiner pour mieux concilier les exigences contradictoires de deux logiques en tension, inhérentes aux formations professionnalisantes. D'un côté du continuum règne une logique de « conformisation » sociale (aux prescriptions d'un programme, à une vision spécifique de la société, de l'école, de l'éducation, des matières disciplinaires, de la pédagogie, de l'enfance, de l'adolescence, de l'apprenant adulte, etc.). De l'autre, la nécessité d'une autonomisation, vue comme le développement progressif et autogéré d'une capacité « *de se comporter, de construire son savoir et de se développer à partir de ses situations de travail et des savoirs constitués* » (p. 135). Derrière cette démarche, à la fois d'appropriation de la norme et de développement émancipateur de l'acteur, s'impose une idée : il faut transmettre au futur professionnel les outils qui lui permettront non seulement d'exercer la profession, mais de continuer à apprendre, et à user de jugement pratique et critique, au-delà de la formation initiale. L'approche de « compagnonnage réflexif » proposée consiste à cultiver chez l'enseignant l'habitude et le goût de mieux se connaître, par une explicitation de ses théories personnelles implicites, en discussion, comme dirait Schön, ou en « confrontation », pour Donnay et Charlier, avec des théories *autres* : celles du formateur, de la société, de la culture institutionnelle, etc. Dans cette perspective, la réflexion permet au futur enseignant de mettre de l'ordre dans ses idées, en quelque sorte, en y intégrant les divers savoirs nécessaires à l'exercice de la profession. Cette synthèse personnelle, que personne ne peut faire à sa place (Pastré, 2008), permet à l'aspirant enseignant d'établir des liens avec les conceptions d'autrui – collègues, conseiller pédagogique, élèves, directeur, etc. – donc d'entrer en relation avec lui, et ce, à tous les niveaux des cercles imbriqués de l'écosystème professionnel. La réflexion vise là une insertion sociale réussie, aussi bien que le développement d'un acteur à la pensée ouverte et libre, qui cherche à mieux se connaître pour augmenter son pouvoir d'agir. Ce professionnel comprend les prescriptions professionnelles et leur nécessité. Mais il demeure capable de les questionner et ne tombe pas dans « *le travers que [la formation à la réflexivité dénonce], c'est-à-dire une pensée unique à appliquer* » (p. 142). D'où la

question des auteurs : « *La réflexivité : hors normes ?* »¹. On a donc ici une réflexion intégrative de connaissances et expériences privées, ainsi que de savoirs et normes publics, qui demeure sur ses gardes critiques aussi bien par rapport à soi, continent toujours à explorer, qu'à l'égard de prescriptions dont on sait qu'elles sont situées aux plans historique, politique et scientifique, autrement dit sujettes à concurrence et à changement. La réflexivité, dans la conceptualisation qu'en proposent Donnay et Charlier, se déplacerait ainsi dans tous les niveaux de réflexion suggérés par Van Manen (1977), bref, ne se cantonnerait pas aux aspects techniques du métier. Au plan épistémologique, cette réflexion 1) serait d'inspiration herméneutique-phénoménologique, c'est-à-dire qu'elle privilégierait dans la formation du professionnel la découverte de soi et du monde; 2) se placerait sous un paradigme interprétativiste, puisqu'il s'agit de découvrir le sens que les uns et les autres donnent à la profession, à l'acte d'enseigner, etc.; 3) cultiverait une veine critique-dialectique destinée à faire prendre conscience au professionnel que son action n'est jamais neutre, qu'elle s'inscrit dans des architectures politiques, économiques, éthiques, etc. Ce qui nous intéresse au plan de la formation, c'est que les dispositifs d'accompagnement du professionnel portent la marque de cette conception de la réflexion : l'aspirant professionnel est respecté dans son identité actuelle et en transformation, dans son développement personnel et professionnel, rythmé à son pas, sans comparaison avec autrui, en fonction de *ses* découvertes. Le « compagnon réflexif » guide ainsi plus qu'il ne « forme », mais dans une direction bien précise : l'autonomie de pensée et d'action (autonomie, mais pas autarcie, car il s'agit d'une action *avec* l'Autre et *pour* l'Autre).

Le terme « réflexion » prend de toutes autres couleurs chez Arredondo Rucinski (2005). Le curseur du continuum, entre le pôle développement et émancipation, d'une part, et celui de la « conformisation » aux modèles prescrits, d'autre part, se déplace soudain vers la norme. Mais c'est la réflexion elle-même qui devient objet normé. L'utilisation de la pratique réflexive est ainsi gradée en quatre « niveaux de

¹ Dans le cadre de cette étude, nous utiliserons le terme de *réflexion*, qui englobe pour nous la *réflexivité*. Cela n'enlève rien aux nuances pertinentes proposées par Donnay et Charlier (2008). Pour les définitions de ces deux mots, voir les sections 2.3.5 et 2.3.6 du cadre conceptuel. Quant au terme *pratique réflexive*, plusieurs acceptions en sont analysées au point 2.3.7.

développement cognitif » — « émergente », « compétente », « experte » et « éthiquement et socialement juste ». À l'intérieur de chaque niveau, elle peut se mesurer à l'aune de « standards », qui constituent autant de cibles à atteindre. Le processus de pensée réfléchi suggéré par Dewey devient modèle de procédures destinées à accélérer la prise de conscience de nos théories implicites personnelles et des préconceptions qui minent nos pratiques. *Il faut* devenir réflexif, c'est le seul moyen de nous extirper de nos actions inconscientes et de transformer le système éducatif, puisque de nombreux auteurs suggèrent que les réformes imposées de l'extérieur laissent intactes les anciens comportements des enseignants. La réflexion prend le statut d'une discipline analytique et salutaire, à s'imposer et à répandre pour le bien de tous. Ainsi, puisqu'il est reconnu que la rétroaction d'autrui est importante pour acquérir de nouveaux savoirs, un praticien qui n'a pas reçu de « feedback » *doit* aller le demander (p. 85). Les standards permettent d'observer sa progression. Ils autoriseraient même la comparaison des établissements éducatifs, dont certains montreraient déjà des signes de réflexivité accrue, selon ce système de mesure. Cette vision de la réflexion se rapproche beaucoup plus de la tradition empirico-analytique des sciences sociales décrite par Van Manen (*ibid.*), sur fond d'épistémologie positiviste. L'accent est mis sur les moyens pour parvenir à des résultats quantifiables pour les individus et les organisations. Au plan des dispositifs de formation, de nombreux exercices de détection et décapage de ses présupposés sont mis en place. L'humanisme de l'approche précédente, attentive au sens que l'acteur donne à son vécu et à la compréhension de l'Autre pour mieux appréhender son propre métier, passe en filigrane : l'efficacité conduira ultérieurement au bien-être collectif, l'effort portera ses fruits demain. C'est pourtant le même terme de « réflexion » qui est défendu dans les deux démarches, avec autant de force et de conviction.

Autre illustration de la polysémie du mot et de la diversité des conceptions qui y sont attachées. McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp (1999) se proposent de décrire avec le plus de précision possible le fonctionnement de la réflexion chez des enseignants universitaires « reconnus par leur succès ». Il s'agit de « construire un modèle métacognitif de la réflexion ». Comment ces professionnels font-ils pour améliorer leur enseignement ? Quels mécanismes de régulation – voire de régulation de la régulation – mettent-ils en œuvre, selon quels repères (« *cues* ») ? Quelle est la largeur

du « corridor de tolérance » au-delà de laquelle ils décident au cours de l'action de modifier celle-ci ? Une idée sous-jacente est que l'étude de la pensée de professionnels experts pourrait fournir des clés pour la formation de novices. Cette approche dans la lignée de la psychologie cognitive cherche à affiner nos modèles de la réflexion. Elle génère néanmoins un effet secondaire : laisser penser que la réflexion est affaire d'expert, que le novice en est peu ou pas doté, c'est-à-dire qu'il se retrouve en situation de « déficit » par rapport à l'enseignant expérimenté, dévalorisé avant d'avoir même commencé, sans considération de ses qualités et forces du moment ou de la transférabilité de son expérience (Malo, 2008; Korthagen et Vasalos, 2005). Par ailleurs, cette manière d'aborder la réflexion se cantonne à un écosystème restreint, celui de la classe, plus précisément des interactions enseignants-classe, et le pinceau de lumière se pose presque exclusivement sur le fonctionnement interne d'un acteur. La réflexion chez Donnay et Charlier, en revanche, est envisagée comme capable d'embrasser des « domaines » proches ou éloignés (l'enseignant, l'élève, le groupe d'élèves, les contenus, l'équipe éducative, l'environnement de travail, l'école, etc.), quitte à recouvrir des considérations encore plus vastes, politiques et éthiques par exemple, dans la même veine que Van Manen (*ibid*) et Kelchtermans (2001). Enfin, cette conception de la réflexion, centrée sur la finesse des processus individuels de l'expert, propose peu d'éléments transposables à des dispositifs d'action éducative.

Trois conceptions parmi d'autres, donc, pour trois directions différentes, revendiquent ainsi le concept de « réflexion ». Cela pourrait expliquer les « distorsions » que Boud et Walker (1998) repèrent avec consternation dans les dispositifs réflexifs utilisés par les enseignants, par rapport à l'idée que ces auteurs se font de la réflexion ou de la PR (assez proche dans l'esprit de celle de Donnay et Charlier). Citons-en quelques-unes : le « suivi de recettes » ou « listes à cocher » (là où il existe parfois même des procédures de résolution de problème, autrement dit, des processus automatisés qui ont peu à voir avec la réflexion; Boud, 2010), « la réflexion sans apprentissages » livrée à elle-même après que l'enseignant estime l'avoir suffisamment initiée, « l'intellectualisation » excessive de la réflexion, d'où sentiments et émotions sont absents, comme si l'être humain se résumait à sa facette cognitive, ou encore la croyance naïve que l'expérience possède des vertus qui garantissent sa valeur et la soustraient à la

critique (p. 193-196). Autant de phénomènes dont on peut faire l'hypothèse qu'ils sont le reflet de la confusion théorique et terminologique qui règne dans le monde de la « pratique réflexive ».

On l'aura deviné, la présente thèse s'inscrit plutôt dans la lignée éducative et humaniste de la réflexion, telle que conçue par Donnay et Charlier. C'est qu'en fait, ils constituent avec un ensemble d'autres chercheurs un courant de PR d'une cohérence théorique et épistémologique certaine.

1.2.2 Un courant cohérent de pratique réflexive

Nous pouvons désormais considérer qu'un certain nombre de chercheurs en éducation sont en train de dessiner un courant réflexif de plus en plus stable qui, s'il n'en a pas tout à fait fini avec l'extensibilité conceptuelle, en arrive à encadrer le concept de réflexion de manière riche et cohérente, suffisamment pour qu'on puisse affirmer qu'ils appartiennent à un mouvement de pensée commun, voire un courant théorique. Loughran (2002, 2006) estime que si effectivement la PR est pour certains une activité assez vague consistant à « réfléchir à quelque chose », pour d'autres elle signifie des techniques précises et rigoureusement définies : « *For some, [reflective practice] simply means thinking about 'something', whilst for others it is a well defined and crafted practice that carries very specific meaning and associated action* » (Loughran, 2002 :33; 2006 : 129). Nous verrons plus loin que cela ne suffit pas, que des problèmes restent à résoudre.

Plusieurs éléments récurrents se dégagent de ce mouvement :

- Il est *pragmatique* et *éducatif* dans une mouvance constructiviste et socioconstructiviste;
- *critique*, dans la lignée de la philosophie deweyenne (Dewey, 1933/2004);
- *humaniste* dans la continuité de la psychologie rogérianne, mais aussi de la psychologie positive, plus récente (Korthagen et Vasalos, 2005);
- il a une nette tendance à adopter une *vision de la science inspirée d'une tradition herméneutique-phénoménologique* (Van Manen, 1977) et d'une épistémologie interprétativiste (Savoie-Zajc, 2004), congruente avec la vision d'un acteur social à

l'« intentionnalité porteuse » (Paillé et Mucchielli, 2008), doué de volonté et de libre arbitre, modifiant son environnement pour vivre;

- ce mouvement considère le milieu professionnel de manière *holiste*, comme un *écosystème* complexe;
- dans le droit fil de Schön (Argyris et Schön, 1974; Schön, 1983), ce courant voit des effets *cybernétiques* dans l'action de l'Homme et dans les régulations qu'il y apporte, du niveau de l'individu à celui des organisations dans lesquelles il travaille, voir jusqu'au niveau de l'espèce, à la manière de Dewey, dans une nuance darwinienne (Fabre, 2008);
- ce mouvement partage enfin, peut-être surtout, une vision souple de la réflexion et de la pratique professionnelle dite « réflexive », quand celle-ci est étayée par la « pensée réfléchie », décrite depuis cent ans par Dewey.

Par pure commodité, le terme « *Réflexifs* » désignera dans cette étude le mouvement en question, recouvrant à la fois ses deux fondateurs – Dewey et sa « pensée *réfléchie*, ainsi que Schön et son « praticien *réflexif* » – et leurs héritiers spirituels, qui ont su faire mûrir leurs travaux et les ont enrichis à la lumière de nouvelles connaissances. La liste des chercheurs et auteurs évoqués est ouverte. À qui pensons-nous, précisément? Généralement à des chercheurs qui ont publié au moins une monographie sur le sujet de la pratique réflexive. Le critère n'est pas l'ouvrage en soi, ce qui serait injuste pour les nombreux chercheurs qui ont fouillé le concept de PR de manière pertinente, mais dans un format plus court (articles ou chapitres de livres). Ce serait plutôt le fait que l'étendue d'un livre leur ait permis d'approfondir en détail leur pensée sur l'objet « pratique réflexive », avec un intérêt particulier pour le processus au travail dans la réflexion, et un esprit éducatif, humaniste et pragmatique en arrière-plan. Dans cette lignée, Jean Donnay et Évelyne Charlier (2008), en Belgique, nous paraissent incontournables, pour les raisons invoquées à la section précédente, notamment (*cf.* 1.2.1). Nous pourrions ajouter un élément qui en rend la pensée particulièrement séduisante : ils n'opèrent pas de distinction tranchée entre la personne en formation et l'individu en exercice. Autrement dit, l'accent est mis sur *l'acteur en développement*, dans la continuité de son expérience de vie, qui apprend dans certains contextes se trouvant être des environnements de formation ou de travail. Fred Korthagen, quant à lui, est la figure de proue de tout un

courant hollandais autour de l'Université d'Utrecht et de l'Institut Ivlos, pépinière de chercheurs productifs, qui explorent la PR dans maintes directions (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels, 2001). Cette mouvance issue des Pays-Bas, nettement deweyenne, porte grande attention à la personne, formé comme formateur. Karen Osterman et Robert Kottkamp (2004), aux États-Unis, se préoccupent beaucoup de la question du « changement de perspective » et des contradictions internes au système éducatif à cet égard, qui font précisément que « la machine » à enseigner éprouve tant de difficulté à se régénérer et s'amender. Ils fondent leur espoir sur des changements des enseignants *de l'intérieur*, changements vécus, volontaires et correspondant à des besoins, par opposition aux réformes *imposées de l'extérieur*, qui meurent souvent sur le terrain pour avoir court-circuité la réflexion des agents qui y œuvrent au quotidien. Là aussi, le développement professionnel des enseignants tient à cœur, et c'est selon la même logique qu'Osterman et Kottkamp doutent des « injections » de formation professionnelle traditionnelle: verser des savoirs sur un enseignant en exercice ne suffit pas pour qu'il se les approprie. Anne Brockbank et Ian McGill (2007), en Grande-Bretagne, envisagent la question du point de vue d'une pédagogie universitaire, sur la prémisse que si nous voulons des étudiants réflexifs, leurs *enseignants* devraient commencer à se pencher sur leurs méthodes d'enseignement, historiquement enracinées dans des modes *transmissifs* peu préoccupés des réalités, parcours et attentes individuels, terreau pourtant fertile à la construction de saines habitudes de réflexion. Ils proposent aux professeurs d'université une transition progressive vers des modes d'enseignement/apprentissage plus réflexifs, sur le principe qu'il ne faut pas non plus être dupe : les attentes sociales des uns et des autres, étudiants compris, peuvent accommoder des améliorations en douceur, pas des révolutions éducatives. Pragmatisme, donc. C'est un peu la même tendance, vu sous un autre angle, qui guide John Loughran (2006), en Australie : comment voulez-vous convaincre vos étudiants d'être réflexifs si vous ne démontrez pas vous-même au quotidien que vous l'êtes, sachant que le modelage des schèmes d'action professionnels opéré inconsciemment par les futurs enseignants lors de leur apprentissage du métier risque de les amener à reproduire ces schèmes avec leurs propres élèves. Pour lui, une capacité de retour sur soi et son enseignement (lié au courant de *self-study*) doit s'afficher pour être crédible et finir par se transmettre aux

prochaines générations. David Boud, en Australie également, est l'un des ténors des premières heures du concept de PR (Boud, Keogh et Walker, 1985). L'intérêt de son approche est qu'il fait le lien avec la manière dont un professionnel apprend, pas seulement en éducation, mais dans le monde du travail en général, avec tout ce que l'environnement organisationnel peut présenter d'embûches ou de stimulation, bref, avec un retour *systemique* qui rappelle les préoccupations de Schön et Argyris pour le rôle que les organisations jouent par rapport à la réflexion de leurs membres (Boud, Cressey et Docherty, 2006). Vétéran de la PR, Boud ne mâche pas ses mots quand il observe les détournements superficiels du courant de réflexion auquel il croit (Boud et Walker, 1998; Boud, 2010), détournements que Loughran appelle ailleurs de la « mascarade ». Gillie Bolton (2005), aux États-Unis, a une approche plus littéraire de la PR, plus poétique parfois, et extrêmement bien documentée. Comme Donnay et Charlier (*ibid.*), et la plupart des *Réflexifs* cités ici d'ailleurs, elle met l'accent sur la nécessité d'aménager un environnement psychologiquement sûr et sain, condition *sine qua non* de la stimulation de la réflexion chez autrui. Il faudrait encore citer Kenneth Zeichner et Daniel Liston (1996), aux États-Unis, qui se réclament ouvertement de la mouvance de Dewey et Schön. Philippe Perrenoud (2001, 2008), en Suisse, a une place à part, légèrement décentrée de ce mouvement, et probablement assez unique. Sa pensée foisonnante, humaniste et holistique embrasse une multitude de facettes et d'acteurs du monde de l'éducation, y compris la dimension politique de la PR, à grande échelle (1999). On atteint sans doute avec lui une limite de cette tentative de cerner un cercle d'auteurs dont la pensée correspond à l'ensemble des caractéristiques dégagées dans cette étude pour définir un « courant » spécifique. D'autres mériteraient d'être cités, et s'ils ne le sont pas, qu'ils m'en excusent. L'exercice consistait non pas à discriminer un club exclusif, mais à cerner un noyau d'auteurs qui marquent un courant particulier de pratique réflexive. Le point de vue d'un chercheur est nécessairement partiel et partial, du fait de son propre parcours, de ses lectures, de ses croyances aussi, malgré tout le soin qu'il peut mettre à tenter de les cerner et expliciter. Le lecteur complètera donc librement cette liste préliminaire et imparfaite.

1.2.3 Un modèle théorique fonctionnel, mais imprécis

Les concepts et valeurs des « *Réflexifs* » sont assez convergents et heuristiques pour qu'on puisse les identifier en un courant. Ils encadrent pragmatiquement et théoriquement assez bien le concept même de « réflexion ». La pratique réflexive est cependant un champ de recherche jeune (Erlandson, 2005). Beaucoup reste à défricher.

De grandes lignes sont posées. Des voies bien balisées se croisent et renforcent la structure générale de l'ensemble théorique. Le pragmatisme humaniste et éducatif des *Réflexifs* permet d'« encadrer » le concept de réflexion avec réalisme, efficacité et même une certaine élégance. Mais les enjeux montent. L'enquête de Brouwer et Korthagen (2005), destinée à démontrer qu'une formation à base de PR « fait une différence », est sans doute une illustration de cette pression.

1.2.3.1 Le flou conceptuel : un handicap pour les formations à visées « réflexives »

Nous n'en sommes plus à tester des dispositifs réflexifs de manière isolée. La pratique réflexive est entrée dans les politiques éducatives publiques. Aussi volatiles soient les manifestations de la réflexion, « encadrer » le concept ne suffit plus quand c'est l'éducation de populations entières qui est en jeu. Étudier la réflexion et les dispositifs qui y sont associés est donc une nécessité qui intéresse non seulement le champ éducatif, mais le domaine social dans son entier.

1.2.3.2 Affiner le modèle conceptuel pour l'opérationnaliser

Sur un plan plus spécifiquement scientifique, on peut considérer que les *Réflexifs* invoquent des concepts globaux et fonctionnels, appuyés par des observations fines, mais que le fonctionnement de la boîte noire, la « réflexion » au centre du modèle théorique en émergence, repose encore beaucoup sur des postulats établis à partir de ce qui y entre et ce qui en sort, selon ce qu'on peut en voir et surtout selon ce que les sujets qui ont vécu de la « réflexion » en disent.

La tâche est ardue pour les chercheurs, parce qu'on ne peut, justement, se projeter avec précision dans la tête de celui qui réfléchit. Disséquer un moustique est plus facile que d'ouvrir le processus cognitif-affectif-conatif d'un humain réflexif.

Dans ces conditions, il est compréhensible que les chercheurs aient eu recours à des modélisations progressives et approximatives du processus de réflexion. La pensée réfléchie de Dewey constitue l'une de ces représentations, à base d'un ensemble d'hypothèses et de postulats. Le postulat, par exemple, que toute personne est potentiellement capable de mener une pensée réfléchie, ce qui ne signifie pas que tout le monde le fasse. L'hypothèse, par exemple, que c'est un sentiment de trouble, de malaise ou de curiosité qui déclenche la pensée réfléchie, ce qui ne veut pas dire que d'autres déclencheurs n'interviennent pas.

Dès que le modèle est soumis à l'influence d'autres variables, tout se complexifie cependant. L'être humain est en soi un système autorégulé en interaction perpétuelle avec d'autres humains, qui vivent dans des systèmes plus larges, eux-mêmes soumis à des courants régulateurs ou aléatoires. Ainsi, certains déclencheurs de la réflexion pourraient opérer dans certaines *conditions* (une atmosphère psychologique particulière, par exemple) et être inhibés dans d'autres, car une ou deux conditions clés ne sont pas réunies. Cela signifierait alors qu'il y a bien eu présence d'un déclencheur de réflexion, mais que les contingences en ont caché la présence au regard.

On peut donc repérer des *bases* relativement consensuelles pour comprendre la réflexion et la stimuler chez des (futurs) professionnels. La question est de savoir comment les mettre en œuvre à plus grande échelle, dans des systèmes éducatifs ou au travail. C'est la question des dispositifs.

1.3 LES DISPOSITIFS ET LEURS DÉFIS

En admettant que le modèle deweyen soit une bonne approximation de comment la réflexion se produit dans le réel, ou tout au moins qu'il parvienne à en rendre compte dans les grandes lignes, les moyens que les éducateurs mettent en œuvre pour mobiliser la pensée réfléchie sont-ils toujours efficaces ?

On peut se demander aussi comment, au cours de sa formation, le (futur) professionnel vit l'injonction de réflexion émanant des politiques éducatives publiques. Entre l'élément de volonté, le moment de volontarisme de « réflexion », et les réalités de celle-ci s'intercalent des conditions et des dispositifs, sans compter l'idiosyncrasie du sujet, multipliée par le nombre de personnes en formation, et beaucoup plus prosaïquement, les budgets, lieux et espaces alloués par les institutions éducatives.

Sur un plan scientifique, donc, ne serait-ce qu'au niveau de cette chaîne apparemment causale « volonté-moyens-conditions-réalités-de-la-réflexion », il est nécessaire de creuser plus avant, à la racine de la construction théorique des *Réflexifs*.

Les dispositifs pédagogiques eux-mêmes sont peut-être les objets les plus porteurs de cette chaîne d'éléments. À ce jour, cela n'a pas vraiment été démontré. Jusqu'où le paradigme traditionnel, qui organise nos formations et nos écoles depuis des décennies (Osterman et Kottkamp, 2004), est-il capable de se transformer en douceur et d'accommoder les modes de fonctionnement nécessités par le paradigme réflexif émergent ? Les *Réflexifs* ne cessent de relever des contradictions à ce propos. Les phénomènes environnant la réflexion (conditions, catalyseurs, étapes, résultats directs et effets indirects) méritent à ce titre d'être documentés. Quoi qu'il en soit, même les dispositifs réflexifs les plus poussés dans le mouvement éducatif, pragmatique et humaniste deweyen comportent leurs zones à interroger.

1.3.1 Triptyque des dispositifs réflexifs de groupe

Revenons à l'idée que les futurs professionnels devraient être entraînés à réfléchir à leur pratique. *L'entraînement* en question tourne autour de *dispositifs* pédagogiques élaborés aux fins de leur formation (Saussez *et al.*, 2001). Entendons par là un ensemble de moyens et de conditions, associés à des lieux et temps dédiés. Les *Réflexifs* ne cessent justement de se poser cette question : quels dispositifs collectifs de formation seraient les plus adéquats pour entraîner quelqu'un à réfléchir à son métier, au point qu'il en devienne rapidement plus efficace, autonome, sûr de lui, mieux dans sa peau, qu'il s'intègre plus facilement dans son organisation et même, voyons grand, à la société.

Sans entrer dans le détail, disons que les dispositifs collectifs actuels s'appuient essentiellement sur trois éléments : *l'explicitation*, *l'Autre* et un *médiateur*.

Il est important de cerner chacun de ces éléments parce qu'ils ont aussi leurs failles et que c'est en partie vers ces faiblesses que se dirige précisément la présente recherche. En partie, parce qu'une autre dimension motive cette étude, une force de la PR, cette fois : sa curieuse propension à « *energiser* » (*to energize*) les gens qui l'ont vécue, phénomène relevé avec grand intérêt par Osterman et Kottkamp (2004, chap. 8).

Noter que les *Réflexifs* ont tendance à favoriser le travail de groupe et sous-groupes (souvent eux-mêmes constitués de triades), si bien que *l'Autre* revêt fréquemment l'aspect de plusieurs individus. Cette recherche met donc de côté la PR accompagnée par une seule personne, ou par soi-même (dans un journal de bord, par exemple).

Cernons ces trois éléments, récurrents dans les dispositifs de pratique réflexive, avant de relever plus loin en quoi ils peuvent être problématiques :

- ***Explicititer*** : c'est tenter de mettre en mots ce que l'on fait, voulait faire, est parvenu à faire, aimerait corriger.
- Le rôle de ***l'Autre*** consiste globalement à s'offrir à la fois comme public et miroir. Il nous évite d'avoir à parler tout seul, il nous renvoie à nos contradictions et à une image du dos de notre action, c'est-à-dire de la partie de notre travail qui nous est difficile d'accès, sur le principe que la vision de toute personne est limitée par ses angles morts.
- Enfin, le ***médiateur***, qu'on appelle sous divers noms (compagnon réflexif, ami critique, tiers-passeur, etc.), s'affaire à créer le dispositif, à le mettre en place et à l'empêcher de se transformer en autre chose, qui pourrait être ressenti de manière désagréable. Si le dispositif est intelligemment conçu, il peut arriver à un effet extrêmement positif, vécu comme un *empowerment* sur le plan personnel et professionnel (Osterman et Kottkamp, 2004; Donnay et Charlier, 2008, notamment).

La principale faille des dispositifs généralement utilisés par les *Réflexifs* est sans doute la délicatesse de leur mise en place. D'autres inconvénients minent l'approche, qui ne sont pas tous attribuables aux dispositifs, mais qui devraient appeler à les amender. Passons rapidement en revue les problèmes qui peuvent se poser, pour mieux distinguer quelles pistes de solution méritent d'être suivies.

1.3.2 Failles des dispositifs réflexifs collectifs

Nous en avons repéré quatre. L'exercice d'explicitation a tendance à susciter la méfiance, ce qui impose la mise en place préalable de conditions particulières dans les dispositifs réflexifs. Le langage est considéré comme allant relativement de soi. Le médiateur doit avoir un profil bien particulier. Tout exercice de réflexion est souvent considéré comme demandant un « effort ».

1.3.2.1 L'explicitation suscite la méfiance

Sans vouloir enlever à *l'explicitation* ses avantages dûment constatés pour stimuler la réflexion et la réflexivité, son usage comme moyen d'entrer dans la réflexion est parfois si souligné qu'elle finit par susciter la méfiance. Perrenoud (2001), comme Donnay et Charlier (2008), se sent obligé de préciser qu'il ne s'agit pas de psychothérapie. Donnay et Charlier (*ibid.*), ainsi que Bolton (2005), consacrent beaucoup d'énergie à décrire comment mettre en place un dispositif stimulateur de réflexion qui ménage suffisamment les participants pour qu'ils ne se sentent pas en situation de vulnérabilité et acceptent de partager des récits d'expérience professionnelle avec l'Autre – groupe, sous-groupe, médiateur.

Il est intéressant de constater qu'Osterman et Kottkamp (2004) ne rencontrent pas vraiment ce problème. Pour eux, même si la mise en mots de l'expérience joue un grand rôle dans les dispositifs qu'ils exposent, l'accent doit être plutôt mis ailleurs : la nécessité d'élargir le champ d'information dans lequel on puise les éléments d'une bonne compréhension, base des décisions et de l'action. L'idée est qu'une personne qui fait l'effort de s'informer auprès de plusieurs sources finit par voir les choses *différemment*, de manière plus complète, et que cela a un impact positif sur son action, son efficacité,

son sentiment de maîtrise et bien d'autres éléments encore. Le fait que le processus passe par le langage humain reste présent, bien que pas toujours nécessaire, mais est relégué au second plan devant les bénéfices obtenus. Bref, Osterman et Kottkamp parviennent à faire *oublier* aux acteurs le rôle du langage.

1.3.2.2 Le langage : un implicite de transparence et d'universalité

Même si tous les *Réflexifs* n'accordent pas une importance majeure au langage et s'en servent comme d'un outil pour atteindre d'autres buts, la tendance générale est de considérer que le langage n'est pas problématique, que dire les choses est bel et bon. Un implicite de transparence du verbe plane.

Plusieurs auteurs battent pourtant en brèche cette conception. Certains chercheurs, au sein du « groupe d'Utrecht » (Pays-Bas), par exemple, choisissent des options d'expression différentes (le dessin : Swennen, Jörg et Korthagen, 2004). Nouroudine (2004) s'appuie sur Bakhtine pour souligner que la traduction verbale d'éléments non verbaux pose problème. Kostulski (2004) suggère que le langage comporte ses propres pièges, à l'aide de la théorie de la Logique interlocutoire fondée sur la pragmatique du langage, et développée par Trognon depuis 1991.

Bref, le langage verbal, traduction-trahison d'éléments profondément non langagiers (sentiments, émotions, intuitions, etc.), est loin d'être aussi neutre que les *Réflexifs* le veulent bien. Il est traversé de pouvoir : qui parle à qui, à quel moment, selon quel statut et quel genre de discours, pour obtenir quoi, etc. D'après la pragmatique du langage, le sujet ne dit pas toujours ce qu'il semble vouloir dire à la première écoute ou au premier coup d'œil (sous-entendre Y en disant X, en sachant très bien que l'interlocuteur comprendra d'abord le sous-entendu Y, sans pourtant jamais l'avoir entendu clairement exprimé).

Ajoutons un défaut généralement peu relevé dans un système éducatif et une communauté de recherche par nature verbocentrés (Eraut, 2000) : que fait-on des apprenants qui ne sont pas doués pour la parole, sont discrets de caractère ou fonctionnent essentiellement à l'intuition ? S'autoéliminent-ils d'emblée en ne participant

pas à des dispositifs réflexifs qui souligneraient leurs faiblesses sans valoriser leurs forces ? Une piste pourrait consister à chercher pour eux, *chez eux* peut-être, des moyens de stimuler la réflexion qui *contournent* la verbalisation ou en diminuent le rôle. Au plan méthodologique, cependant, cela pose une autre question : dans le cas où l'échantillon est constitué d'étudiants universitaires, on a peut-être affaire à une sélection *culturelle*, à un groupe de « survivants » – les moins aptes à s'exprimer ayant déjà été éliminés par un système de toute façon verbocentré (Osterman et Kottkamp, 2004).

1.3.2.3 Le doigté du médiateur : le profil délicat du compagnon réflexif

D'après Charlier et Donnay (2007) et Donnay et Charlier (2008), le compagnon réflexif doit être capable de mettre le (futur) praticien assez à l'aise pour qu'il ne se sente pas attaqué dans son identité personnelle et professionnelle. Il doit aussi pouvoir guider la réflexion sans imposer la sienne. À cet égard, Wittorski (2004) relève trois types d'animateurs d'atelier de pratique réflexive : celui qui croit en la théorie, celui qui croit en la pratique, et celui qui croit qu'il faut un mélange équilibré des deux. Les trois pensent avoir raison, les trois sont des prosélytes potentiels. Au-delà de la question du pouvoir d'influence, quel doit être le profil du médiateur, comment reconnaître cette « perle », comment la former ?

1.3.2.4 « L'obstacle » de l'effort

Nous ne sommes plus dans la mécanique propre des dispositifs réflexifs, mais un élément psychologique majeur influence tout de même leur fonctionnement : la tendance de l'être humain à fonctionner à l'économie. Dewey (1933/2004, chap. 1) relevait déjà que bien que nous soyons tous aptes à utiliser la pensée réfléchie, l'inertie nous amène à nous contenter souvent de formes plus élémentaires de pensée et d'apprentissage. Tomlinson (1999a : 408) met le doigt sur la résistance des praticiens à certaines formes de réflexion consommatrices d'énergie : *the widespread human tendency to prefer automatic (easy) modes of processing as opposed to effortful deliberation*. Il relève que dans le domaine de l'éducation, plusieurs auteurs ont documenté la répulsion des futurs enseignants et des novices pour la réflexion et la théorie, et que ceux-ci seraient plus favorables à un apprentissage immersif de la profession.

Dewey montrait déjà du doigt l'apprentissage par simple empirisme (ce qui, soit dit en passant, démontre bien que la philosophie *pragmatique* ne peut se réduire à la promotion de l'empirisme; dans le cas de Dewey, de fortes nuances sont donc nécessaires). Mais cette tendance signifie peut-être aussi que seraient rejetées seulement une *forme* de réflexion et de théorie, ou bien encore une *manière de présenter* la réflexion et la théorie, puisque la réflexion serait de toute façon une compétence, potentielle chez les uns, plus ou moins développée chez les autres, mais dont la base, présente chez tous, serait innée.

Dans cette hypothèse, tout bon éducateur se doit de repenser son dispositif éducatif, plutôt que de rejeter la responsabilité de l'échec sur la paresse humaine. Osterman et Kottkamp (2004), justement, documentent des dispositifs réflexifs qui semblent bien mobiliser les acteurs sans que l'effort en devienne pesant. Au contraire, il produirait même un effet d'*empowerment* « énergisant ». Peut-on alors encore le considérer comme « effort », et comme problématique ?

Nous avons là une piste à explorer pour les dispositifs réflexifs : comment, sans soupirer sur la paresse, sans non plus diaboliser *l'effort* ou tenter de l'extraire de l'exercice, faire en sorte que celui-ci devienne relativement *secondaire* par rapport aux résultats – se fasse oublier en quelque sorte – non seulement en fin, mais aussi au cours du processus, a fortiori à son début.

Quatre raisons de documenter le fonctionnement de la réflexion à *l'intérieur* et à *l'extérieur* de dispositifs réflexifs apparaissent donc, raisons fondées sur quatre contrastes possibles. La méfiance initiale des participants, le langage verbal, l'intervention dosée du compagnon réflexif et enfin l'effort peuvent-ils être remplacés par de la confiance, du non verbal, des conditions moins dépendantes d'un compagnon réflexif, une absence d'effort, ou plutôt, une absence de perception d'effort ?

1.4 PROBLÈME ET OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Prenons du recul et analysons rapidement le problème de cette recherche, avant d'aborder quelques postulats sous-jacents, puis l'objectif général de l'étude.

1.4.1 Le problème

Rappelons brièvement les arguments de la problématique. La péremption progressive des connaissances acquises en formation et l'évolution rapide de la société, et donc des professions, exigent de trouver des moyens d'amorcer des habitudes de développement professionnel dès les formations initiales. Le paradigme du praticien réflexif semble cohérent avec ce raisonnement. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles il est de plus en plus adopté comme principe directeur de formations universitaires professionnalisantes. Il en est ainsi en formation à l'enseignement dans plusieurs régions du globe, dont le Québec. Cependant, « réflexion », et par conséquent « pratique réflexive », réfère à des conceptions du monde, de l'être humain et de la connaissance assez différentes, conceptions qui ont des impacts sur la façon dont on conçoit les dispositifs destinés à « faire réfléchir ». Il en résulte un certain flou de la notion, une gêne à l'appréhender aussi bien aux plans théorique qu'éducatif. Une zone de stabilité conceptuelle est cependant repérable. Un ensemble de chercheurs disséminés sur la planète épouse une conception de la réflexion et de la pratique réflexive aux caractéristiques similaires, dans la lignée de la pensée réfléchie de John Dewey (mais pas seulement, car beaucoup se réclament de cet auteur à des fins fort différentes). Le modèle théorique à la base de cette mouvance conceptuelle/éducative est fonctionnel, mais demeure relativement imprécis. Le pragmatisme et la relative jeunesse de ce courant lui apporteraient la plasticité nécessaire à survivre au manque de précision. Il y a donc place à affinement du modèle, si l'on souhaite l'opérationnaliser plus avant dans les formations professionnalisantes, en éducation en particulier. Les dispositifs réflexifs actuels, notamment ceux de nature collective proposés dans la mouvance théorique relevée, soulèvent un certain nombre de défis. Ils reposent souvent 1) sur une mise en mots de l'expérience qui suscite un peu la méfiance chez les acteurs eux-mêmes; 2) sur une utilisation du langage qui n'est peut-être ni aussi transparente, ni aussi universelle qu'il y paraît; 3) sur la présence d'un médiateur au profil complexe (éducateur, facilitateur, organisateur, diplomate, bon psychologue, etc.); 4) sur le déploiement d'un certain « effort », car vouloir ou devoir changer de manière de penser ou de faire ne coule pas de source pour la plupart des gens.

En fait, le cœur de la question, l'une des grandes visées de la pratique réflexive, revient à tenter de *développer très tôt des mécanismes d'autorenouvellement professionnel*. Nous sommes donc au moins quatre fois dans des préoccupations éducatives. Décomposons cette idée, avant d'aller aux postulats au travail dans cette étude et à la question générale de recherche.

Développement suppose la construction sur un terrain préexistant – une *personne* en l'occurrence – d'un prolongement qui n'existait pas auparavant. Cette extension n'est pas issue du néant, mais tissée par chacun de manière très personnelle, à partir de modes de pensée et d'action idiosyncrasiques, en lien avec le vécu et la culture de l'individu qui « agit » dans son environnement, bref, de « l'acteur ». Cette vision de l'apprentissage centré sur l'expérience interactive et intime du sujet avec son milieu s'inspire à la fois du constructivisme et du socioconstructivisme. Nous y reviendrons.

Cette étude a pour intention de se pencher sur le développement de *mécanismes*. Le terme évoque le type d'objet à construire : quelque chose de lié à un processus. On assemblerait donc un objet complexe et actif, qui produirait un certain effet, et qui pourrait le faire à répétition. On pourrait parler d'« implantation d'habitudes » chez une personne, mais l'aspect intrusif du terme « implantation » et la connotation passive du mot « habitudes » portent à utiliser un lexique plus éducatif, aux couleurs du constructivisme ici encore : le sujet « développerait » des « schèmes de pensée et d'action ».

Ces « mécanismes » auraient cette qualité spéciale d'être génériques. Ils formeraient la base d'une compétence à *l'autorenouvellement*. Cela suggère que chaque fois qu'ils agiraient, leurs processus mobiliseraient quelque chose à l'intérieur de la personne, en relatif circuit fermé, mais avec une visée d'adaptation à l'environnement; l'effet s'appliquerait à soi, mais dans une perspective d'amélioration de l'efficacité de l'acteur sur son milieu de travail ou de vie; au plan psychologique, on sous-entend qu'un renouvellement, *professionnel* surtout puisque c'est cela qui intéresse cette recherche, véhicule un « mieux-être » chez cette personne.

Nous parlerons ici de mécanismes d'autorenouvellement *professionnel*, car il s'agit d'éducation d'adultes qui sont engagés, ou vont s'engager dans un champ d'activité socialement défini et reconnu comme une profession (cela peut aussi bien concerner de jeunes adultes qui entrent ou vont entrer pour la première fois dans un métier, que des adultes plus mûrs, qui changent de profession ou réorientent leur carrière). Précisons que cela n'évacue pas la possibilité d'une réflexion plus générale, qui déborde le cadre d'une profession et se rapproche du concept d'éducation/apprentissage tout au long de la vie. Par ailleurs, Osterman et Kottkamp (2004) suggèrent que des élèves du primaire sont aussi capables de pratique réflexive. Si l'on considère que leur « métier » va être exclusivement *d'apprendre* pendant encore plusieurs années, nous avons là une variante possible du terme « professionnel », même si ce n'est pas l'acception retenue ici.

1.4.2 Quatre postulats au travail dans cette recherche

La présente recherche part de quatre postulats heuristiques, qui ne ressortiront probablement pas indemnes de l'étude, compte tenu du nombre élevé de facteurs impliqués. Comme ils influencent ces travaux, les présenter maintenant apparaît nécessaire, avant de formuler un objectif général.

1.4.1.1 L'injonction de réflexion : concret ou rhétorique

Le premier postulat est que l'injonction de réflexion dans les programmes de formation, ce qu'on pourrait appeler leur volontarisme, se traduit parfois en dispositifs réflexifs concrets, parfois en rien de plus que de la rhétorique (Edwards et Nicoll, 2006; Brockbank et McGill, 2007; Boud, 2010). Dans tous les cas, cette PR volontariste produit certainement quelque chose sur la réflexion : des effets voulus, autre chose que les effets voulus, rien du tout.

1.4.1.2 Des pratiques réflexives sans étiquette

Le deuxième postulat est qu'il existe des formes de PR non officiellement déclarées, mais bien réelles, qui se produisent quand des conditions et catalyseurs précis sont réunis (c'est la thèse d'Osterman et Kottkamp, 2004, et d'une certaine manière celle de Dewey, 1933/2004). Il serait intéressant de documenter ces « combustions spontanées » au sein

des formations universitaires, ne serait-ce que pour tenter de les reproduire de manière artificielle dans des formations ultérieures, universitaires ou autres. Une visée d'ingénierie de formation se profile ici, avec l'arrière-pensée d'efficacité et d'accélération si bien exprimée par Bolton (2005 : 3) à propos de la PR : « *[reflective practice] is an educational approach which makes the difference between twenty years of experience or one year of experience twenty times* ».

1.4.1.3 Effet d'empowerment « énergisant »

Le troisième postulat est qu'une « combustion » spontanée ou provoquée de PR (Brockbank et McGill, 2007), notamment si elle a parcouru tout le cycle réflexif (action-observation-analyse-reconceptualisation-test-action) laisse des traces émotives nettes chez les personnes qui l'ont vécue : optimisme, « énergisation », sentiment d'efficacité et d'efficacité accru, sentiment d'appartenance augmenté, d'*empowerment*, etc. (Bolton, 2005; Korthagen et Vasalos, 2005; Osterman et Kottkamp, 2004 : chap. 8). Cette sorte de *signature* de la pensée réfléchie deweyenne constitue peut-être une poignée méthodologique pour attraper cet objet autrement glissant et éphémère qu'est la réflexion.

1.4.1.4 Le verbal : toujours l'élément moteur de la pratique réflexive ?

Le quatrième postulat est que l'explicitation, souvent présentée comme LE moteur de la PR, n'est pas nécessairement centrale dans les combustions réflexives spontanées (nous partons aussi de l'hypothèse corolaire que si la réflexion est *provoquée*, elle l'est souvent sous la prémisse qu'il *faut* commencer par une mise en mots de l'expérience). Bref, l'étude va-t-elle mettre à jour des occurrences de PR déclenchées par d'autres éléments que du verbal, oral ou écrit ? L'intérêt de valider ce postulat serait de procurer des entrées différentes dans des dispositifs de PR, de façon à stimuler aussi la réflexion de professionnels peu enclins à prendre la parole ou la plume, ou bien encore à fournir des moyens supplémentaires de réfléchir à des professionnels par ailleurs à l'aise avec les moyens linguistiques habituels.

1.4.3 Objectif général de recherche

Il peut se formuler ainsi :

L'étude vise à comprendre comment la réflexion, dans une formation universitaire qui la recherche ouvertement ou dans un projet professionnel qui la convoque sans la nommer, contribue à développer des mécanismes d'autorenouvellement professionnel.

Cet objectif doit être éclairé sous un jour particulier : dans la mise en œuvre de systèmes enchevêtrés, les quatre éléments liés à la réflexion – volonté-moyens-conditions-réalités – pourraient ne pas manifester une parfaite linéarité causale. L'étude devra donc s'ouvrir à la possibilité que dans le processus de formation interviennent des entités différentes de celles qui frappent d'abord le regard – par exemple, des « combustions spontanées de réflexion », non prévues par les dispositifs. Inversement, la recherche de liens pourrait déboucher sur la constatation d'absence de liens. Dans tous les cas, l'étude pourrait amener à dégager des pistes pour amender les moyens existants ou en élaborer de nouveaux.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

INTRODUCTION

Selon notre objectif général, l'étude « *vise à comprendre comment la réflexion, dans une formation universitaire qui la recherche ouvertement ou dans un projet professionnel qui la convoque sans la nommer, contribue à développer des mécanismes d'autorenouvellement professionnel* ». Pour mieux saisir cette réflexion et les conditions de son émergence, nous allons sortir du foisonnement de sens des termes « réflexion » et « réflexivité » relevé par Beauchamp (2006) et emprunter les concepts d'un courant particulier de pratique réflexive, resté assez proche de la philosophie pragmatique, éducative et humaniste du philosophe et éducateur John Dewey (1859-1952). Loin de souscrire à une approche passéiste, ce mouvement récent développe des concepts qui enrichissent et renouvellent la pensée deweyenne et schönienne, ouvrant des fenêtres sur d'autres champs disciplinaires. Ce mouvement particulier de PR est en train de prendre conscience de lui-même. Il regroupe plusieurs auteurs qui articulent leur pensée autour de concepts similaires, sinon identiques. Loughran (2006), qui en fait partie, estime ainsi que son action et son discours s'inscrivent dans un courant de pratiques rôdées et bien définies (*well defined and crafted practice*).

Le présent cadre conceptuel a donc un double objectif : décrire les points de convergences de ce courant émergent, organisé de manière originale et heuristique autour des concepts de *réflexion* et de *pratique réflexive*, puis s'appuyer sur ses concepts aux fins de la présente recherche.

Ce chapitre comporte cinq sections. La première résume trois idées clés du mouvement émergent de pratique réflexive qui nous intéresse. La seconde propose un éclairage de plusieurs facettes importantes de ce courant, pour que le lecteur saisisse bien l'arrière-plan épistémologique et ontologique qui fait du paradigme réflexif un « concurrent » du paradigme traditionnel. La troisième section pose les concepts et définitions majeures dans ce courant théorique. La quatrième partie fait un point rapide sur l'état du chantier conceptuel dans ce domaine et apporte quelques précisions pour finir de situer les problèmes auxquels le chercheur en PR fait face. La cinquième et

dernière section opère une synthèse conceptuelle qui débouche sur quatre questions spécifiques de recherche.

2.1 TROIS IDÉES CLÉS DU MOUVEMENT « RÉFLEXIF »

En fait, trois postulats sont au cœur de ce courant deweyen-schönien, selon lesquels 1) cette réflexion appartient à un potentiel humain inné, 2) qui une fois développé entraîne des retombées positives pour l'individu, 3) au point qu'il pourrait se l'approprier définitivement. L'organisation aussi en profiterait.

Selon les *Réflexifs*, il existe des moyens concrets, structurés et éprouvés de stimuler chez les professionnels une réflexion naturelle, potentiellement présente dans toute la population.

Les bénéfices de cette réflexion seraient perceptibles à deux niveaux :

- **d'abord pour l'individu** : amélioration de sa pratique professionnelle (Argyris et Schön, 1974; Schön, 1983; Perrenoud, 2001; Bolton, 2005; Donnay et Charlier, 2008), accroissement de son sentiment de maîtrise, d'efficacité, d'efficience et d'appartenance à une communauté (Osterman et Kottkamp, 2004);
- **ensuite pour l'organisation** (Schön, 1983; Osterman et Kottkamp, 2004) et pour la société en général (Perrenoud, 1999; Dewey, 1933/2004; Frega, 2006; Brockbank et McGill, 2007), à travers l'amélioration des rapports humains, par le truchement de l'empathie, de l'écoute active, du dialogue, mais aussi par la lutte contre les dogmatismes de toutes sortes et par une recherche constante d'amélioration de notre environnement de vie.

L'idée force derrière ces écrits est qu'une pratique guidée de cette réflexion d'origine naturelle pourrait en renforcer la présence chez un individu, au point qu'il parvienne lui-même à mettre en place, sans accompagnement, les conditions nécessaires à ce type de réflexion (étayage et désétayage vygotkien, pour en arriver à de l'autoétayage; Admirall et Wubbels, 2005). Notons que cela suppose une capacité à identifier soi-même les conditions facilitantes et inhibantes de la réflexion, et à installer les premières tandis qu'on éloigne les secondes.

Cette *démarche* de pensée, à susciter (Saussez *et al.*, 2001), ce nouvel *habitus* réflexif (Perrenoud, 2001) bénéficieraient d'un atout psychologique : il semblerait qu'une proportion élevée de personnes qui ont vécu ce type de réflexion accompagnée y auraient trouvé non seulement des solutions à leurs problèmes, mais un mieux-être certain (Bolton, 2005; Osterman et Kottkamp, 2004), sentiment qui les inciterait à vouloir renouveler l'expérience, parfois plusieurs mois après (Brouwer et Korthagen, 2005).

En termes constructivistes ou néoconstructivistes (Perrenoud, 2001; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) se profile ici une réelle possibilité d'incorporation, d'appropriation par une personne d'un schème de pensée et d'action aboutissant à une compétence générique de modification de sa propre pratique (Rey, 2008). Ainsi, chez un sujet ayant intégré cette approche, tout déséquilibre dans la pratique professionnelle (problème, doute, surprise, malaise, ou bien un simple objet suscitant la curiosité) aurait tendance à déclencher, chez un sujet *entraîné*, le cycle réflexif cher à Dewey (1933/2004), résumé grossièrement ici : action; observation (des intrants, des extrants et du contexte de la situation, soi inclus); analyse; reconceptualisation; émission d'hypothèses d'action; nouvelle action-test.

Cette compétence serait générique en ce sens que l'acteur la mobiliserait pour *n'importe quelle situation problématique* (« problématique » dans le sens d'un déséquilibre deweyen, qui ne consiste pas toujours en problèmes professionnels urgents et peut relever de la simple curiosité, répétons-le).

Cela dit, avant d'aller plus loin, il est nécessaire de replacer ces trois idées-forces dans leur contexte, au sein de ce mouvement, puis de resserrer le focus sur les deux concepts majeurs qui interpellent cette recherche : la *réflexion* et la *pratique réflexive*. Pour essayer de sortir du flou que tant de chercheurs reprochent aux tenants de la pratique réflexive, il est important en effet de bien saisir l'arrière-plan de postures et d'approches de ce courant particulier. Comment voit-il l'Homme, la science, l'éducation, la société ?

2.2 UN COURANT RÉFLEXIF COHÉRENT : POSTURES ET APPROCHES

Plusieurs caractéristiques marquent le courant de pratique réflexive qui inspire ce cadre conceptuel. D'abord, il reste ancré dans la réalité professionnelle, dans une attitude

toute pragmatique de maintien de l'action sur un cap de résultats. En outre, il cultive dès l'origine une préoccupation éducative, ce qui l'amène à la fois à susciter une posture critique par rapport à l'action et ses fondements, mais aussi à faire entrer l'Autre comme catalyseur du processus réflexif, à travers des formes de médiation variées. C'est aussi un courant profondément humaniste, dans lequel la réflexion émancipe, valorise, redonne confiance en soi, bâtit de nouvelles relations avec les pairs, la clientèle et la communauté, crée du sens pour soi et pour autrui. C'est également une vision de la science indissociable d'un regard dans lequel l'être humain est un acteur à part entière de sa formation et de sa vie professionnelle, quelqu'un qui ne subit pas et a son mot à dire, quelqu'un qui a ses façons d'apprendre en situation de formation ou d'activité professionnelle. Enfin, c'est un mouvement qui situe la réflexion au cœur de systèmes régulés et régulateurs complexes et enchevêtrés, de type cybernétique, de plus en plus larges, dont seule une posture holiste est capable de rendre compte.

2.2.1 Un mouvement de réflexion pragmatique, ancré dans la réalité professionnelle

Frega (2006) fait du « praticien réflexif » de Schön (1983) « le personnage conceptuel du pragmatisme ». C'est dire la force du lien entre réflexion et pragmatisme dans ce courant éducatif et humaniste deweyen. L'arme principale de l'acteur face à sa (future) profession demeure *l'observation* attentive du réel *et* du monde intérieur pour résoudre les problèmes qui se présentent à lui en formation ou en exercice. En effet, si l'agir est parfois arrêté par les conditions de la réalité objective, il peut l'être aussi de manière beaucoup moins visible par ses propres croyances, présupposés, sentiments et émotions. Un travail sur le monde intérieur, introspectif donc, s'avère ainsi parfois un moyen plus efficace de modifier son action et d'arriver à ses fins que de toujours chercher la cause de ses déboires dans l'environnement (Argyris et Schön, 1974; Osterman et Kottkamp, 2004; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008). Ce pragmatisme est une occasion de comprendre l'Autre – pairs d'apprentissage ou de travail, clientèle, etc. – ce qui non seulement peut prolonger l'efficacité de sa propre action, mais peut bénéficier en fin de compte au collectif. En cela, il se distingue d'un individualisme ou d'un néolibéralisme rivé sur le résultat, d'où les valeurs humaines,

encombrantes pour l'efficacité, seraient évacuées (Fabre, 2008). Ce pragmatisme se traduit dans ce courant par un *ancrage dans la réalité* professionnelle (Korthagen *et al.*, 2001) : retracer les racines des problèmes et agir exactement *là* dans une recherche d'efficacité, de qualité, de pérennité et d'intégration à l'environnement. Par ailleurs, l'action posée par le professionnel, en terrain de travail réel ou en simulation lors de la formation, se doit d'être *à la mesure de l'agent* : c'est la condition pour qu'il se l'approprie, pour qu'elle ne soit pas perdue. Surtout, afin que cette action débouche sur des résultats de meilleure qualité, elle gagne à être « contreréfléchie » *par le regard croisé de pairs égaux* (à une condition toutefois : que cela se fasse de manière authentique, en dehors de l'influence d'un pouvoir asymétrique ou de conflits d'intérêts).

Par rapport à la présente étude, cette perspective pragmatique, fortement arrimée au réel et qui veut le transformer, marque le concept de « réflexion ». Ce pragmatisme constitue sans doute une excellente « poignée » pour saisir la notion, la dégager en partie du « flou » qu'on lui reproche, autrement dit, pour en dégager des concepts opératoires destinés à analyser et amender des dispositifs pédagogiques et organisationnels « réflexifs ».

2.2.2 Un mouvement de réflexion éducative, critique, assistée par l'Autre

Selon Dewey (1933/2004), l'être humain peut apprendre plus ou moins vite de son expérience. Il peut s'arrêter à un apprentissage « sur le tas », par essai-erreur, ou à un apprentissage *empirique* (le paysan qui prédit le temps en observant le ciel). Il a aussi une *capacité naturelle à réfléchir* aux causes et effets, par une « suspension du jugement » face à une situation interpellante. L'éducation revient alors à stimuler le déploiement de cette faculté d'apprentissage par réflexion, à l'amener peu à peu à s'affiner *culturellement* à travers l'expérience, vers plus d'expérience encore. Cette vision de l'éducation et de la réflexion se fonde sur les besoins, l'intérêt et la curiosité des acteurs. Elle met à profit ce mouvement spontané, généré à l'intérieur de soi (*agency* de Bandura, 2001) et tourné naturellement vers l'exploration et la transformation du monde extérieur (Korthagen *et al.*, 2001; Korthagen et Vasalos, 2005; Loughran, 2006).

Cette perspective reconnaît la richesse des contextes et des gens qui fait qu'aucune situation d'apprentissage ou de travail n'est neutre, qu'elle est toujours traversée et marquée par l'histoire et la présence de l'Autre, de ses croyances et de ses valeurs (Brockbank et McGill, 2007). Le corollaire est que dans la vie « réelle » les situations sont nécessairement différentes de celles vécues dans les lieux d'apprentissage formel (« l'école » au sens large), bref, qu'un prolongement d'apprentissage devra se produire au-delà des situations de formation (Eraut, 2000). On pourrait dire en fin de compte que d'une certaine manière tout le monde apprend à tout le monde, que tous les contextes sont porteurs d'apprentissages. Conscients de cela, les *Réflexifs* cherchent à amener le professionnel en formation ou en exercice à affiner son *processus* naturel d'adaptation à l'inédit. La question sous-jacente est : quel type de conditions structurées – concrètement quels moyens pédagogiques ou organisationnels – favorisent le développement de ce processus capable d'absorber les imprévus du métier ?

Par ailleurs, dans ce courant de PR, si la formation ou le développement professionnels mettent l'accent sur la nécessité de réfléchir, c'est aussi parce que nos modes de fonctionnement sont essentiellement implicites (Schön, 1983; Eraut, 2000), ce qui pose un certain nombre de problèmes. Bien entendu, d'autres éléments interviennent dans l'acte professionnel et en complexifient la lecture : la nécessité de répondre rapidement aux contingences immédiates du métier, l'inertie des habitudes (Dewey, *ibid.*) et un goût du fonctionnement à l'économie (Tomlinson, 1999). Cet implicite introduit un jeu d'incertitudes : les intentions profondes ne sont pas toujours conscientes, les gestes peuvent avoir des effets bloquants ou contreproductifs, les discours être décalés des actions posées. Bref, le professionnel se heurte fréquemment sans comprendre à des plafonds de verre qu'il contribue à créer (Argyris et Schön, 1974; Schön, 1983; Saint-Arnaud, 1992, 2001; Brockbanck et McGill, 2007) ou qui participent de faits humains sur lequel il a parfois prise, mais qu'il ne contrôle pas, dont les questions de pouvoir, de politique et d'éthique (Van Manen, 1977; Kelchtermans, 2001; Donnay et Charlier, 2008). Quoi qu'il en soit, pour trouver ou retrouver une emprise sur sa profession, un travail de décentration critique est nécessaire, et ce, aussi bien en formation initiale que continue.

L'Autre peut faciliter la prise de recul réflexive. Ce peut être quelqu'un de plus expérimenté que soi (un formateur, superviseur, animateur-médiateur) ou simplement un collègue ou futur collègue, ou un groupe de ceux-ci, parfois même sa propre clientèle, présente ou à venir. Dans les dispositifs réflexifs, de formation donc, on l'appellera « compagnon réflexif » (Donnay et Charlier, *ibid.*), « ami critique », « collègue de confiance », « aide expérimenté » (*critical friend, trusted colleague, skilled helper*; Day, 1993) ou « tiers de confiance » (*trusted other*; Bolton, 2005), soulignant par là que l'on se fie à lui et en la forme d'étayage qu'il propose. Le facilitateur/médiateur doit par ailleurs posséder du doigté, en termes d'empathie et d'organisation, car le professionnel ou le formé veulent avoir l'assurance que leurs points vulnérables, personnels et professionnels ne seront pas attaqués (Bolton, 2005; Charlier et Donnay, 2007; Donnay et Charlier, 2008). Médiateur organisationnel (enseignant, animateur), pair (d'apprentissage ou de travail), clientèle, l'Autre procure un effet de « miroir intelligent » qui permet de déjouer les effets cachés de ses propres prismes de lecture du monde (Osterman et Kottkamp, 2004). L'Autre peut avoir de nombreuses fonctions, dans le courant éducatif et pragmatique dont nous parlons. Il nous dévoile nos gestes sous des angles inédits. Il nous fait vivre par l'imagination ses propres expériences, qui peuvent changer nos compréhensions du métier (Bolton, *ibid.*; Donnay et Charlier, *ibid.*). L'Autre plus expérimenté (« *more capable other* » : parents, pairs, enseignants, experts, décideurs, etc.) peut offrir un étayage vygotkien, qui se finit par une assistance de soi par soi, autorégulée, assimilable à de la réflexion (Admirall et Wubbels, 2005). Il peut aussi offrir un soutien affectif lorsque l'acteur découvre avec émoi son propre rôle dans les problèmes professionnels rencontrés (Schön, 1983; Osterman et Kottkamp, 2004; Bolton, *ibid.*; Donnay et Charlier, *ibid.*). Les pairs peuvent également cocréer avec soi, à travers l'échange d'expériences et de points de vue, des savoirs-pour-l'action (« cré-action » de Donnay et Charlier, *ibid.*). L'Autre, enfin, peut être un partenaire dans la création de communautés de pratique vivantes, où la réflexion est vecteur d'*empowerment*, d'empathie et d'entraide, et a de ce fait tendance à s'autoentretenir (Wenger, McDermott et Snyder, 2002; Osterman et Kottkamp, 2004, chap. 5-8).

La posture réflexive critique est donc inévitable si le professionnel en formation ou en exercice veut retravailler son action. Il semble bien que l'Autre y joue un rôle

facilitant majeur. Sur un plan éducatif, la question qui se dessine en filigrane est plutôt de savoir jusqu'où une telle posture, qui déséquilibre à coup sûr l'acteur, peut s'apprendre et devenir gratifiante au point d'être réutilisée volontairement.

2.2.3 Un mouvement de réflexion humaniste

Dans le courant qui nous intéresse, la réflexion vise aussi une forme d'émancipation individuelle et sociétale qui rappelle des préoccupations humanistes (Dewey, 1933/2004; Frega, 2006; Fabre, 2008). Le *futur professionnel* est beaucoup plus qu'un *réceptif passif* (*empty vessel*), il doit devenir un agent de changement dans le monde (Brockbank et McGill, 2007). Il n'est pas non plus pure raison (Tomlinson, 1999 a, 1999 b; Boud et Walker, 1998), sans affects ni motivations, dans une bulle de pensée et d'action détachée d'autrui. S'il veut agir sur le monde, il doit interagir avec l'Autre, qui a lui aussi un vécu, des besoins, des passions. L'écoute active et le dialogue empathique (Van Manen, 1977; Osterman et Kottkamp, 2004; Bolton, 2005; Donnay et Charlier, 2008), un effort de « présence » à l'Autre, à développer particulièrement chez les aspirants enseignants est donc nécessaire (*habits of attending*; Rodgers, 2002). Les formations initiale et continue y ont une part de responsabilité. Cependant, la réflexion, notamment celle suscitée dans des dispositifs dédiés, met au jour assez d'incertitude, erreurs, vides et valeurs insoupçonnées pour que le médiateur veille à ce que l'expérience qu'il propose apporte aussi une forme de compensation – mieux savoir qui l'on est, veut être ou ne pas être comme professionnel, par exemple (Kelchtermans, 2001), bref, pour constituer un événement signifiant et de qualité pour l'acteur (Van Manen; 1977 : 209-210; Charlier et Donnay, 2007). Le dispositif censé stimuler la réflexion doit être une occasion d'épanouissement, de découverte et accroissement de ses qualités, pas un acte de contrition professionnelle pour une action maladroitement posée (Korthagen et Vasalos, 2005; Malo, 2008). C'est aussi pour cette raison que Bleakley (1999) demande à Ecclestone (1996) pourquoi il faudrait limiter les futurs enseignants à une PR bridée, restreinte à ses aspects pratiques, en attendant qu'ils aient acquis les techniques de base du métier. Autrement dit, cet humanisme centré sur l'individu ne remet pas à demain l'avènement d'expériences meilleures pour l'acteur lui-même : c'est ici et maintenant qu'il doit en bénéficier (Dewey, 1938/1997; Loughran, 2006; Brockbank et McGill,

2007; ou les écrits du groupe d'Utrecht, autour de Fred Korthagen). Dans cette posture humaniste, la « confiance inconditionnelle » rogérienne envers autrui est de mise (Rogers, 1969/1976; Bolton, 2005; Loughran, 2006). Par ailleurs, pour Osterman et Kottkamp (2004) ou Korthagen et Vasalos (2005), la préoccupation humaniste qui caractérise les formations à objectif réflexif ne relève pas d'un romantisme naïf. Le professionnel a un *besoin* psychologique d'éprouver un sentiment d'efficacité, d'efficience, de maîtrise. Il doit se sentir relié à son milieu (*sense of relatedness*), avoir un sentiment d'appartenance.

Bleakley (1999 : 317) relève la force de ce trait d'« *humanisme libéral et émancipateur* » en PR (*emancipatory liberal humanism*) : il l'estime si exacerbé qu'il conseille à ses adhérents d'y faire un retour... réflexif. La quantité impressionnante de travaux de recherche sur la pratique réflexive aujourd'hui, ou qui l'invoquent à un titre ou l'autre, permet de comprendre la remarque de Bleakley. Cependant, soyons justes, la complexité, la cohérence théorique, méthodologique et pratique des conceptualisations exposées à travers les chercheurs cités dans cette étude démontrent assez leur réflexivité sur leur propre posture².

Ce qu'il faut retenir pour cette recherche, c'est que la centration sur l'élément humain prime dans ce courant. Autrement dit, les concepts de *réflexion* et de *pratique réflexive* qui sous-tendent notre approche de la réflexion en formation et en développement professionnels en sont nécessairement teintés, dans plusieurs directions : le formé ou le professionnel lui-même (d'abord et avant tout), le médiateur/formateur, le pair d'apprentissage ou de travail, la clientèle.

2.2.4 Une approche de la science et une vision de l'être humain et de comment il apprend

Cette vision de l'Homme va de pair avec un regard particulier sur la science, la formation et la pratique professionnelle. La différence entre le scientifique et le professionnel, selon Schön (1983), est que l'un peut préserver la neutralité de son

² *Réflexivité* dans le sens que nous lui donnons au point 2.3.6, dans la ligne de Donnay et Charlier (2008) : ici, prendre sa propre pensée comme objet de réflexion.

intervention de recherche, en maîtrisant les variables une à une, alors que l'autre doit exercer debout *au milieu* de son expérimentation et est *tenu de produire des résultats désirables* selon les critères de sa profession et les attentes de ses « clients ». Saint-Arnaud (1992) argumente qu'à cet égard il serait pertinent de parler de « sciences de l'intervention », en avance sur les savoirs théoriques qui les avaient nourris. Donnay et Charlier (2008) notent avec lui, d'autre part, que certains professionnels parviennent à un degré tel de généralisation et diffusion des savoirs de l'action qu'on peut les assimiler à des chercheurs. Au plan épistémologique, d'un professionnel ou aspirant professionnel obéissant à des Vérités pensées en dehors de lui, pris dans une posture scientifique analytico-empirique et applicationniste qui lui dicte ce qu'est le réel et comment il doit le transformer, on passe à un acteur critique, praticien qui « réfléchit » aux significations des phénomènes qu'il observe dans sa pratique et crée lui-même du sens à partir du réel qu'il travaille dans des buts précis (« cré-action » de Donnay et Charlier, *ibid.*). La posture devient herméneutique-phénoménologique (Van Manen, 1977).

Ce faisant, le paradigme émergent du praticien réflexif possède fortement les caractéristiques du constructivisme piagétien (Perrenoud, 2001; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006; Durand, 2008 : 36) et du socioconstructivisme vygotkien (Admirall et Wubbels, 2005; Brockbank et McGill, 2007). Au lieu de mettre l'accent sur la *formation* – point de vue descendant, social ou institutionnel : quel type de professionnel veut-on dans la société, avec quel type de profil et de diplôme – il retourne la perspective et met sous le projecteur le *développement* du professionnel – point de vue du sujet, ascendant : comment construit-il les compétences nécessaires à l'exercice de son métier *et* à son *épanouissement* comme professionnel et individu-citoyen. Le pôle humain revient en force, le pôle des savoirs passe de principe directeur à ressource au service de l'humain.

Nous verrons que ce regard cohérent sur la science, la connaissance et l'Homme a un rapport direct avec la méthodologie de la présente recherche, mais également avec les dispositifs réflexifs visés. En effet, quel est le but de « faire réfléchir » si l'on croit de toute façon que la Vérité existe, s'apprend et s'applique ? Par ailleurs, Sumsion et Fleet (1996), face à l'échec de leur approche quantitative-positiviste, suggèrent que le point de vue du sujet doit être un élément majeur dans une étude sur la réflexion, celle-ci étant de

nature éminemment subjective. Enfin, si l'acteur revient en force, si son expérience et sa façon de construire ses connaissances privées sont revalorisées et l'objet de toutes les attentions, comment arrime-t-on les dispositifs censés stimuler *sa* réflexion et la somme de réflexion cumulée par l'humanité, sous forme de *savoirs publics* ? Comment le professionnel, dans la réalité de son vécu de formation ou de travail, concilie-t-il les connaissances issues de l'expérience et les savoirs issus de la recherche ? Autant de considérations qu'il faudra garder en mémoire pendant cette étude.

2.2.5 Un mouvement de réflexion holiste-systémique et une régulation de type cybernétique

Le professionnel en exercice ou en devenir résout les situations problématiques auxquelles il est confronté (Schön, 1983) au sein de systèmes enchevêtrés, qui l'amènent à réfléchir à la fois le micro, le méso et le macrosystème liés à son action (« domaines de la réflexion » de Donnay et Charlier, 2008). Il enquête sur le milieu physique et humain dans lequel il est ancré (Osterman et Kottkamp, 2004). Pour Brockbank et McGill (2007), l'idéal de l'éducation contemporaine devrait être la formation et le développement d'un humain critique (*critical being*), c'est-à-dire pas seulement d'un penseur froid, mais d'un être *engagé dans son écosystème*. Bleakley (1999) reconnaît les avantages d'une sorte de *réflexion-réflexe* de type animal, qui s'apparente sur le plan humain à la saisie immédiate de la pensée d'autrui de Van Manen (1977; *co-orientation grasping*) et sur le plan physique au concept de « *présence* » au monde de Senge, Scharmer, Jaworski et Flowers (2004) et qui donne, justement, un accès direct *au monde*. Il n'en souhaite pas moins une *réflexivité holistique* qui, elle, puisse être argumentée, et englobe la première, c'est-à-dire qui accepte de *se laisser pénétrer par la réalité*, plutôt que de toujours vouloir la dominer. Le principe est que l'environnement nous forge autant que nous le forgeons. L'acteur doit donc s'entraîner à *prendre du recul* et considérer des ensembles plus vastes de réseaux et ressources, humains et physiques, entremêlés et perméables (Kelchtermans, 2001; Donnay et Charlier, 2008). Dans la continuité de l'observation de l'extérieur, le professionnel doit aussi apprendre à tourner sa lunette vers ses propres systèmes internes : théories explicites *et* implicites (Argyris et Schön, 1974), motivations à agir ou « sens de la mission » qui le propulsent (Korthagen et Vasalos, 2005), affects (passion,

ennui, angoisse; Brockbank et McGill, 2007), ou encore la perception qu'il a de son identité personnelle ou professionnelle (Charlier et Donnay, 2007; Donnay et Charlier, 2008).

Par ailleurs, le travail réflexif individuel portera seulement fruit si son *environnement* est propice à la réflexion, la stimule, l'encourage (Argyris et Schön, *ibid.* : les organisations « de type I ou II »; Schön, 1983; Osterman et Kottkamp, 2004; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008). Demailly (2008 : 342-346) voit la question par l'autre bout. Elle évoque une « obligation de réflexivité » descendue des sphères politiques, qui s'inscrit dans la loi et s'applique à tous les champs sociaux, y compris éducatif. L'Union européenne légifère ainsi sur son système éducatif, par le haut, en y implantant un socle d'objectifs axés sur des « compétences clés » où la métacompétence de réflexion serait visée chez toute une *population* (Perrenoud, 1999; Rey, 2008). Le Québec fait de même en déclarant et inscrivant dans des textes prescripteurs que désormais tout nouvel enseignant est tenu d'acquérir et développer une capacité à réfléchir son métier sur le long terme (MEQ, 2001; MÉLS, 2006a et b, 2007, 2008). La régulation par le haut encouragerait à un niveau macro, sociétale, l'acquisition de mécanismes d'autorégulation (réflexifs) par le bas. On obtient un effet global de réflexion à travers une société démocratique ouverte au point que tout puisse y être débattu, surtout ses propres contradictions, dans une visée d'amélioration de l'action et de la vie humaine (Dewey, 1933/2004; Fabre, 2008). Notons enfin que ce discours aux accents cybernétiques (on parle de « régulation », d'« autorégulation » au sein de « systèmes ») est estampé au coin de sociétés occidentales industrialisées et démocratiques, qui fonctionnent sur des architectures mentales héritées, qui continuent à se développer. Jusqu'où le modèle de la PR est-il compatible avec d'autres cultures ? Le holisme et le systémisme invoqués pas la PR sont donc paradoxalement situés sur les plans historique, technique, politique, économique, social, philosophique, etc. En d'autres termes, ils pourraient ne pas être si universels qu'ils paraissent.

Pour cette étude, ce que nous devons retenir de cette facette holiste-systémique du courant de PR qui nous intéresse, c'est que la réflexion à « saisir » est nécessairement au carrefour de nombreux systèmes : ceux, internes, du professionnel, qui dépendent de ses

origines, son parcours de vie, ses attentes, ses besoins, etc.; ceux, externes, de l'histoire et des missions que se donnent son établissement de formation ou l'organisation qui l'emploie; ceux, externes aussi, de l'histoire, des besoins et attentes de l'Autre (formateur/médiateur, pairs, clientèle) qui co-réfléchissent avec le professionnel ou essaient de l'influencer; enfin, le « grand contexte » social dans lequel la réflexion se développe, y compris les fondements épistémologiques et éducatifs qui parcourent sa formation ou son travail.

2.3 DE LA PENSÉE RÉFLÉCHIE À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Nous venons de brosser un bref panorama de ce courant de PR. Nous avons examiné ses aspects éducatif, pragmatique et humaniste. Nous avons vu qu'il possédait des accents critiques et entretenait une vision particulière de l'être humain, de la façon dont il apprend et de son environnement complexe. Cet éclairage permet de resserrer maintenant la focale sur deux concepts : d'une part celui de *pensée réfléchie cyclique* de Dewey, d'autre part, celui de *pratique réflexive* introduit par Schön, nettement sous l'influence du premier. Revenons au sens d'origine pour mieux comprendre le courant contemporain.

2.3.1 Ancrage de recherche : la pensée réfléchie deweyenne

Dewey (1933/2004) distingue quatre types de pensée, qu'il énumère. Nommons-les par commodité P1, P2, P3 et P4, sachant que c'est la dernière qui intéresse la pratique réflexive :

- **P1 – « L'acte de penser au hasard »** : flux de pensée désordonné et involontaire, « sans aucune importance, sans suite logique », « rêvasserie à l'état de veille » (p. 9-10);
- **P2 – La pensée imaginative déconnectée des données des sens** : « ce que nous ne pouvons ni voir ni goûter, ni entendre ni toucher », « qui dépasse l'observation directe », qui peut parfois présenter une certaine cohésion et cohérence et en ce sens « prépare la route » de la pensée réfléchie (le quatrième type de pensée, P4). Elle donne parfois « de bonnes histoires », une « bonne intrigue », un récit « bien

charpenté », mais le tout « *n'apporte pas de connaissances, sauf par hasard* » (p. 9-12);

- **P3 – Les opinions toutes faites**, du type de celles qui soutiennent les « *croyances* » (*beliefs*), « *simples hypothèses non contrôlées* », qui « *s'insinuent par des sources obscures, des voies inconnues. Nous les adoptons et inconsciemment nous les assimilons à notre langage mental.* » Elles restent ininterrogées.

Elles nous viennent de la tradition, de l'instruction, de l'imitation, lesquelles s'appuient toutes sur une autorité ou semblent faire partie de notre bien, ou encore s'associent à des passions puissantes. Ces pensées sont alors appelées préjugés, c'est-à-dire « pré »-jugement, non des jugements vrais basés sur une évidence. (p. 12-13);

- **P4 – La pensée réfléchie** (*thoughtful*) ou investigation réfléchie (p. 14-15). Elle demande une « *suspension du jugement* », un examen attentif des faits, un doute de nature très scientifique (même si Dewey utilise rarement cet adjectif dans son ouvrage de 1933). Elle serait à la fois une « *méthode* », une démarche ET un résultat.

La pensée réfléchie est le résultat de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent. Chacune des formes de pensée des trois premières catégories peut produire, simuler ce type; mais pour établir une croyance [belief] sur une base solide d'arguments, un effort conscient et volontaire est nécessaire (p. 15).

Ce dernier type de pensée est propre à extraire une croyance ou connaissance du fond uni du quotidien pour l'observer sous toutes ses facettes et en définir les attributs réels. Les ingrédients principaux de la méthode sont l'empirisme, la logique et le doute, associés à une dose de curiosité et d'imagination, ainsi qu'à une capacité à tolérer l'incertitude (*ibid.*, chap. 1).

Dewey reconnaît que ces quatre types de pensée se chevauchent et se confondent, ce qui ne facilite pas « *l'acquisition de bonnes habitudes de réflexion* » (p. 16).

Déjà, nous voyons plusieurs éléments émerger :

1) Ces quatre types de pensée sont potentiellement présents chez tous les êtres humains

Cela concerne aussi bien P1 (pensée au hasard), P2 (pensée déconnectée du réel), P3 (pensée influencée par des préjugés) que P4 (pensée réfléchie), qui intéresse plus particulièrement le groupe des *Réflexifs*. Un neurobiologiste dirait que nous avons tous la même base physiologique pour que se produisent ces quatre catégories de pensée. En ce sens, nous avons affaire dans tous les cas à des mécanismes « naturels » et c'est bien ce dont Dewey essaie de nous convaincre. Même P4, la « pensée réfléchie » possède des bases naturelles (Dewey prendra soin de vulgariser plus avant le type P4, tout au long de son ouvrage, à l'aide d'exemples issus de situations de la vie courante). Il y a bien ici l'idée que la base de P4 est innée, mais que le processus de P4 n'est parfois *que* potentiel et mérite un coup de pouce éducatif pour le faire acquérir ou germer. Tentons une métaphore : tout le monde est potentiellement capable de sauter un obstacle d'un mètre de haut. Seuls quelques-uns le font. Certains individus auront besoin d'un entraînement plus long, d'autres le feront intuitivement comme s'ils avaient fait cela toute leur vie. Dewey s'intéresse à l'éducation d'individus pour qui l'exercice de ce type de pensée reste anecdotique, ou pour qui justement, cela ressemble encore trop à un « exercice », un mécanisme qui n'a pas encore été « incorporé » (Perrenoud, 2001).

2) Le classement des types de pensée opéré par Dewey est en revanche artificiel, à visée pédagogique

Dewey est parfaitement conscient que cette classification est artificielle, puisque selon lui nous passerions de toute façon d'un mode à l'autre de manière « *insensible* » (p. 16). Sa visée était manifestement d'attirer notre attention, au milieu de ces types de pensée, vers un fonctionnement cognitif plus complexe que les autres, même si encore certainement relié à eux (P4, la pensée réfléchie). Nous ne sommes donc pas dans de la description simple de nos modes de pensée, mais déjà dans une tentative de *modélisation* de la pensée pour pouvoir mieux en discuter et en manipuler les éléments lorsqu'il s'agira de passer à l'action éducative. On peut considérer que les caractéristiques de la P4 telles que relevées par Dewey ont été cernées avec une relative finesse, et que le modèle

deweyen a affirmé sa valeur heuristique, puisque le cycle de réflexion qu'il décrivait au début du XX^e siècle est demeuré relativement stable dans ses composantes, malgré les affinements des chercheurs contemporains en PR.

3) P4, pour Dewey, est le type de pensée le plus intéressant, le seul pour lequel il utilise le terme de « réflexion »

Alors que P1 est associé au *hasard*, P2 aux données empiriques des *sens*, P3 aux *préjugés*, P4 est le seul type de pensée associé à « réflexion ». Le glissement est subtil, mais repérable. Nous pouvons donc interchanger ici P4 et « réflexion ». Nous verrons que c'est important, car Schön utilisera surtout le terme « réflexion » plutôt que « pensée », pour parler des praticiens, de leur pratique, de la problématique de leur formation et des questions épistémologiques associées.

4) P4, ou la vraie réflexion, fondée ni sur le hasard, ni uniquement sur les sens, ni sur les préjugés, demande un effort, qui plus est, un effort conscient et volontaire.

Nous avons donc affaire à un type de réflexion potentielle, d'origine naturelle, mais auquel il faudra manifestement donner un coup de pouce artificiel, car le processus n'est pas facile pour tous d'emblée. Dewey le confirme rapidement : il parle du problème de *l'acquisition* de bonnes habitudes de réflexion. Il ne veut donc pas se contenter de nommer le phénomène, il en cherche *la multiplication* à grande échelle, et pour cela, le meilleur vecteur, c'est *l'éducation* de la population, rien de moins (toute une tranche d'âge : les enfants, dans son cas). Nous avons donc ici l'idée qu'une *aide* va être nécessaire. Le groupe des *Réflexifs* la concrétisera par le rôle des *facilitateurs*, *tiers passeurs*, *amis critiques*, etc. Qui dit *multiplier* et *aider*, donc *étayer* en termes vygotskiens, dit aussi nécessairement déterminer des *moyens pédagogiques* de le faire – nous tenons ici le germe des « *dispositifs réflexifs* » que les éducateurs contemporains dans la veine de Dewey mettent au point. Dewey donne le coup d'envoi : il analyse les grandes étapes de la réflexion, induites à partir d'exemples concrets. Peu à peu, il isole les éléments indispensables au fonctionnement de la réflexion de type P4. Un *cycle réflexif*, même si Dewey n'utilise pas lui-même le terme, apparaît. La pompe s'amorce par des *déclencheurs* de réflexion (un déséquilibre dû à un élément problématique,

comme un simple « trouble », malaise ou encore de la curiosité, par ex.). L'individu « suspend » alors son jugement et commence une « investigation », qui consiste en une recherche d'indices dans l'environnement pour étayer ou invalider ses hypothèses, jusqu'à ce que le sujet en vienne à reconsidérer l'ensemble, à adopter l'hypothèse la plus vraisemblable et même à la tester pour plus de certitude.

Récapitulons. Nous avons ici avec la P4 une réflexion de type naturel, potentiellement présente chez tous les êtres humains, pas systématiquement utilisée cependant, car demandant un certain effort et de la volonté pour les personnes qui y sont peu habituées (l'idée deweyenne que cette réflexion demande un *effort* est quelque peu mise à mal par certaines recherches relevant de la PR et documentées par Osterman et Kottkamp, 2004, nous y reviendrons). C'est une réflexion plus complexe que les autres, plus puissante aussi, qui mérite d'être encouragée et transformée en habitude, et que Dewey a, dans cette optique, *modélisée* sous forme d'un cycle. Le processus commence selon lui par un déclencheur (un élément déséquilibrant), se poursuit par ce que Schön (1983) appellera une « structuration de la situation en problème », et finit par de *l'action* – en fait, il s'achève par un test sur la réalité, qui peut prendre la forme d'un test logique, si l'on en reste au raisonnement, ou physique, sur le monde, si l'on veut confronter son hypothèse à l'environnement. On sent venir la préoccupation de Dewey de reconnecter la pensée à l'action dans le système éducatif (Fabre, 2008).

Qu'en retenir pour la présente recherche ? Nous avons ici la base d'une conception de la *réflexion* intéressante et saine, en ce sens que les arguments proposés par Dewey sont logiques, raisonnables, simples et proposent des pistes que l'on peut vérifier empiriquement. Nous ancrons donc dans la *pensée réfléchie* deweyenne cette étude sur le développement de mécanismes de réflexion. Comme les *Réflexifs*, cependant, nous allons plus loin : depuis la proposition de Dewey, le concept de pensée réfléchie s'est enrichi, ce qui témoigne de la valeur heuristique que lui accorde un certain nombre de chercheurs. La suite du cadre conceptuel va tenter d'en rendre compte, en dégagant plus avant les concepts centraux du modèle et en pointant les zones grises. Nous avons donc ici notre premier point de repère : la « réflexion » comme potentialité innée, fonctionnant de manière cyclique, sous forme d'un processus d'enquête, et intimement liée à l'action.

Penchons-nous maintenant avec Dewey sur l'étape suivante : transformer cette pensée réfléchie en *habitude*. Cette proposition est fondamentale, au point qu'elle traverse toute la lignée des *Réflexifs*, de Dewey aux chercheurs contemporains, en passant inévitablement par Schön.

2.3.2 « Acquérir de bonnes habitudes de réflexion »

Parler de « bonnes habitudes de réflexion », c'est pointer les « mauvaises ». C'est penser « processus » plutôt que « contenu », en termes de stratégies pédagogiques. Dans ces conditions, « enseigner » la réflexion a-t-il un sens ? Peut-être vaut-il mieux nuancer : « entraîner » le (futur) professionnel, de façon qu'il développe un « habitus » de réflexion. Certains estiment que cela lui demandera un effort, d'autres explorent des voies où cela n'a plus d'importance.

2.3.2.1 Dewey : mauvaises et bonnes habitudes de réflexion

Dewey défend « l'acquisition de bonnes habitudes de réflexion » (1933/2004 : 16). Il veut implanter, « développer » dirions-nous aujourd'hui, ces habitudes le plus tôt possible dans l'humanité, dès la scolarisation des enfants. Parler de « bonnes habitudes » amène à stigmatiser les *mauvaises*, ce que Dewey fait au début de son ouvrage; en voici quelques-unes :

- Accepter telles quelles, sans les questionner, les premières idées ou impressions qui surgissent à l'esprit : « [...] il faut lutter contre l'inertie qui pousse à accepter les suggestions [dans le sens de premières impressions ou idées qui s'imposent à l'esprit] en ne tenant compte que de leur valeur de surface, superficielle [...] » (*ibid.* : 24);
- Tomber sous la coupe de « l'impulsion et la routine », dominées par l'instinct ou la passion, sans intervention de la pensée, donc à la merci des conditions intérieures et extérieures de l'organisme (*ibid.* : 25 et 38);
- Imiter simplement autrui : laisser les autres penser pour soi pour s'épargner « la peine, l'ennui de penser et d'examiner par [soi-même] les problèmes » (*ibid.* : 36);

- Tirer des inférences erronées, parce que fondées sur des prémisses non interrogées ou mal informées (*ibid.* : 30-31), parce que « *L'intelligence naturelle n'empêche pas l'erreur, non plus que l'association d'une grande expérience avec des idées fausses, mais profondément ancrées. Une erreur sert de point de départ à d'autres erreurs; il se crée ainsi une trame d'idées fausses de plus en plus étendue et de plus en plus solide* » (*ibid.* : 33).

2.3.2.2 Éduquer la réflexion : du contenu au processus

En fait, il ne s'agit pas tant d'« implanter » des habitudes de pensée que d'« exercer » un type de réflexion pour lequel nous sommes tous neurobiologiquement « câblés », mais qui ne se produit pas spontanément ou de manière égale chez tout le monde. Et pour cause, c'est un phénomène qui devrait inspirer la modestie : « *En premier lieu, ce n'est pas nous qui pensons, si l'on attache à 'pensée' un sens qui nous suppose activement responsables; penser est plutôt une chose qui se passe en nous* » (*ibid.* : 49).

Le rôle d'un tiers – l'éducateur ou le facilitateur – est crucial. À défaut de connaître toutes les solutions de tous les problèmes du monde, il peut amener une personne à prendre l'habitude d'utiliser une méthode générique qui aidera l'esprit à traiter n'importe quel « problème » (aux sens négatif ou positif du terme) ou à l'anticiper. Travailler sur un *processus* de pensée, en dégager les grandes lignes et favoriser son appropriation par les individus est un moyen pragmatique de déjouer la complexité du monde, de contourner l'immensité des *contenus*. Dans ce type d'éducation, la *stratégie de contenu* devient donc *stratégie de processus*. L'idée persistera dans le paradigme proposé par les *Réflexifs* contemporains.

S'il n'est pas possible à l'éducateur de donner la preuve de toutes les affirmations, ni de fournir tous les détails possibles à propos d'une question, c'est bien à lui qu'incombe le soin de cultiver les habitudes solides et efficaces permettant de discerner les opinions dont la preuve est faite de ce qui n'est qu'affirmation, supposition ou hypothèse; [c'est à] lui d'implanter dans les méthodes de travail de chacun des principes de recherches et de raisonnement qui répondent à la nature des problèmes divers à résoudre; [...] puisque ces habitudes ne sont pas un don de nature, puisque, en outre, les circonstances occasionnelles du milieu naturel et social ne suffisent pas à les faire naître, il appartient à l'éducation de fournir les occasions favorables à leur développement (Dewey, 1933/2004 : 42).

2.3.2.3 « Enseigner » la réflexion ou développer un habitus ?

La tentation est réelle pour l'éducateur d'affirmer qu'il pourrait « enseigner » à penser ou à réfléchir. Utilisons le terme avec précaution. En effet, la médiation de l'éducateur *faciliterait* l'implantation d'une habitude particulière, mais ne créerait rien d'autre qu'une *habitude*, pas de la pensée, qui existe déjà et ne peut être qu'influencée, aiguisée, « orientée ». Il s'agit de *canaliser* les types de pensée existants (P1, P2, P3, P4) vers des chemins heuristiques plus fins et subtils. Dewey incite à la modestie :

- Nous ne contrôlons pas la pensée, elle « *se passe en nous* » (*ibid.* : 49);
- « *On peut exercer à bien penser, non à penser.* » (*ibid.* : 43);
- « [...] *l'éducation doit se baser sur des facultés naturelles préalables et indépendantes, elle a pour but de les orienter, non de les créer* » (*ibid.* : 43).

« Exercer à *bien penser* », par ailleurs, pourrait être mal interprété et détourné de son sens d'origine. Dewey et les *Réflexifs* l'appliquent seulement à un *processus*, le contenu n'étant que l'objet à manipuler et examiner. *Peu importe* le contenu, il apparaît plus nettement en fin de processus.

Bien penser, c'est soumettre du contenu (*ce que l'on pense*) à un cycle de tamis et de miroirs (*comment on le pense*), sans préjuger de la valeur dudit contenu. L'important n'est pas la taille de l'idée, sa couleur ou sa forme, mais qu'elle ait subi des tests de décapage et d'éclairage (*inter-décapage, inter-éclairage* seraient plus justes si l'on parle des dispositifs éducatifs socioconstructivistes de ce courant). Ces tests assurent la personne de l'impact qu'ont ses idées sur le réel une fois mises en application.

Il s'agit de développer un « habitus » réflexif (Perrenoud, 2001), pas de transmettre du Vrai, du Beau et du Bien, destinés de toute façon, dans cette mouvance éducative, à passer dans une centrifugeuse à préjugés et jugements hâtifs. On mesure les conséquences pour l'humanité de désigner un tel habitus comme une « compétence clé » à acquérir dans ses systèmes éducatifs (Perrenoud, 1999). Une des questions fondamentales auxquelles sont attelés les *Réflexifs* – et aussi cette recherche, dans la même lignée – est la suivante : comment intégrer concrètement cet « habitus », cette

« compétence transversale » (Rey, 2008) ou « métacompétence » (Perrenoud, 1999) dans les dispositifs éducatifs actuels ou à venir ?

2.3.2.4 « Effort » de réfléchir

Avant d'aborder le mécanisme de cette machine à laver les préjugés, à résoudre les problèmes et à explorer l'environnement; avant de décrire le cycle de cette machine à mieux penser pour mieux agir, tel que le voit Dewey, et à peu près tel que les *Réflexifs* le présentent encore cent ans plus tard, ouvrons une parenthèse à propos du fameux *effort* à fournir, effort déjà identifié par Dewey comme un obstacle à vaincre pour que les gens prennent l'habitude d'utiliser plus fréquemment la « pensée réfléchie » P4.

À la lecture de chercheurs contemporains du courant réflexif, on peut légitimement commencer à se poser une question : *l'effort* serait-il un faux problème dans le domaine de ce qu'on appelle communément la « pratique réflexive » ? En effet, Osterman et Kottkamp (2004) relèvent que :

- a) des personnes curieuses et motivées s'engagent facilement dans des dispositifs faisant appel à ce type de réflexion (P4), n'en vivent pas d'anxiété (contrairement, à leur grande surprise, à ce que ces deux auteurs pensaient en 1993) et en ressortent avec un sentiment d'« *empowerment* »;
- b) des enfants de 10-12 ans aussi en sont capables, pas seulement des adultes, et ce, de manière tout à fait naturelle, sans y être forcés.

Une hypothèse est que l'image véhiculée par la « réflexion » ou la « pratique réflexive » dans le système éducatif actuel serait connotée négativement, bien qu'officiellement louée, un peu comme l'est la *Théorie* pour les novices en enseignement, qui la rejettent dès qu'ils entrent dans le métier, comme un objet trop éloigné des réalités de la profession pour leur être d'un grand secours (Brouwer et Korthagen, 2005). Fermons la parenthèse sur cette question de *l'effort* à fournir ou non en pratique réflexive.

Retenons de cette section que l'idée d'entraîner des (futurs) professionnels à une habitude de réflexion (définie comme pensée réfléchie deweyenne) ne signifie pas

« enseigner » la réflexion au sens traditionnel du terme, c'est-à-dire selon un contenu à transmettre en un temps défini, avec évaluation subséquente de ce qui en reste. Il s'agit plutôt d'habituer l'apprenant ou le professionnel à mobiliser un processus cyclique (action-observation-analyse-reconceptualisation-action) quand il rencontre des difficultés dans sa pratique, ou qu'il se prépare à en affronter. Le processus en lui-même n'est pas réellement complexe, mais demande de se « déshabituer » de types de « réflexion » plus élémentaires, plus rapides, mais moins rigoureux, plus aléatoires (hasard, imagination, adoption aveugle d'opinions qui circulent : P1, P2, P3). Le but n'est pas de se départir de ces types de pensée moins élaborés, puisqu'ils font partie de nos modes de fonctionnement quotidiens et ont leur rôle à jouer (*Les Réflexifs* rejoignent Dewey sur ce point). L'objectif est plutôt de développer chez le professionnel une réflexion plus performante et de l'habituer à la sélectionner de préférence aux autres lorsqu'il se retrouve face à une situation épineuse dans sa pratique (situation vécue comme un « problème » négatif ou un simple élément de curiosité intellectuelle, c'est-à-dire *aussi* une situation à dénouer, un défi positif). Mais alors, comment « habituer » un futur professionnel ou un professionnel en formation continue à cette réflexion plus complexe ? 1) comment crée-t-on cette réflexion en conditions de formation ? 2) comment la génère-t-on à *répétition* pour qu'elle s'inscrive en habitude, c'est-à-dire en schèmes de pensée et d'action performants et mobilisables à volonté ? Si la pensée réfléchie dérive d'un potentiel inné, alors des situations courantes du métier devraient poser suffisamment de problèmes et défis pour entraîner naturellement la réflexion. Pour le formateur, la question de la sélection des « étincelles » de départ à intégrer à ses dispositifs réflexifs serait relativement réglée. Celle de l'entretien, du développement et de l'approfondissement qualitatif du processus est plus délicate. On entre dans le domaine d'un dispositif réflexif artificiel (apport volontaire de la formation) ou d'une conjonction heureuse d'événements et conditions (le hasard qui sert la formation). Une formation à visée réflexive tendra à provoquer les circonstances nécessaires à l'émergence de la réflexion P4 et laissera le moins possible intervenir la chance. Mais que la formation concentre en un lieu un ensemble de circonstances favorables, et qu'elle aménage des dispositifs générateurs de réflexion soutenue, qui n'avorte pas, ne signifie pas que la réflexion P4 se produira, ou si elle émerge, qu'elle se produira aux endroits

prévus. Nous touchons donc plus la question des conditions et situations *réelles* d'émergence de la réflexion, que celle de *l'habituat*ion de l'apprenant à un certain type de réflexion, qui apparaîtra peut-être tout de même à travers l'étude. La visée est l'instauration de mécanismes à long terme de renouvellement de la pratique. Le but immédiat est de susciter des occurrences de réflexion, viables donc réitérables, et à grande échelle (au moins à celle d'une classe). La tâche première de cette étude sera donc de tenter de repérer ces occurrences et de documenter les conditions de leur émergence, particulièrement de celles vécues comme gratifiantes ou capables de faire oublier « l'effort », c'est-à-dire celles le plus susceptibles d'être adoptées spontanément par l'acteur dans des *habitudes* professionnelles ultérieures.

2.3.3 Cœur du modèle théorique : le cycle réflexif

Revenons à Dewey et au cycle action-réflexion-action. Il propose d'enraciner l'action dans une pensée robuste et d'étayer la pensée par une action structurée. Dans son ouvrage de 1933/2004, il y consacre douze pages (p. 95-107), qu'il résume plus loin en douze lignes (p. 268) :

Dans notre exposé (chapitre 1, p. 95) nous avons noté les étapes suivantes; recueillir les données du problème, les éléments du phénomène, observer et analyser ensuite les faits pour situer, éclairer le problème, puis élaborer une hypothèse ou suggérer une solution possible par le raisonnement, enfin chercher la confirmation de l'idée à élaborer en l'appliquant comme une clé à d'autres observations, à des expériences nouvelles. Dans chaque ensemble se suivent : 1° des faits et des événements spécifiques; 2° des idées et des raisonnements; 3° l'application de leur résultat à de nouveaux faits spécifiques. Dans chaque cas, le mouvement de la pensée est inductif-déductif.

L'aspect cyclique du processus de soutien réciproque de la pensée et de l'action apparaît clairement dans le cycle « d'apprentissage expérientiel idéal » que propose Korthagen en 1985 (qui ressemble à celui de Kolb, 1984) et qu'il nous remémore en 2001 (« cycle ALACT », cf. figure 1).

Un schéma de synthèse des conceptions d'Osterman et Kottkamp (2004) et de Brockbank et McGill (2007) ressemblerait à ce qui suit et resterait assez proche de la description du cycle par Dewey en 1933 (cf. figure 2).

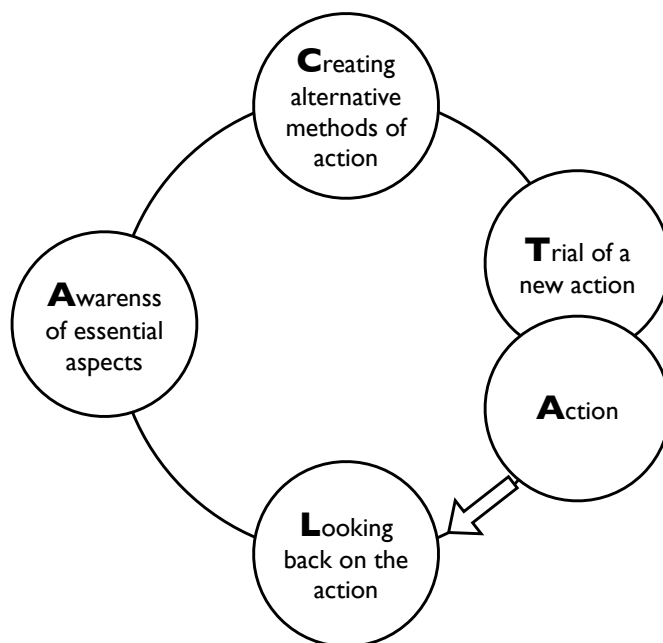


Figure 1 Le cycle « d'apprentissage expérimental idéal » ou cycle « ALACT » de Korthagen (1985; 2001)

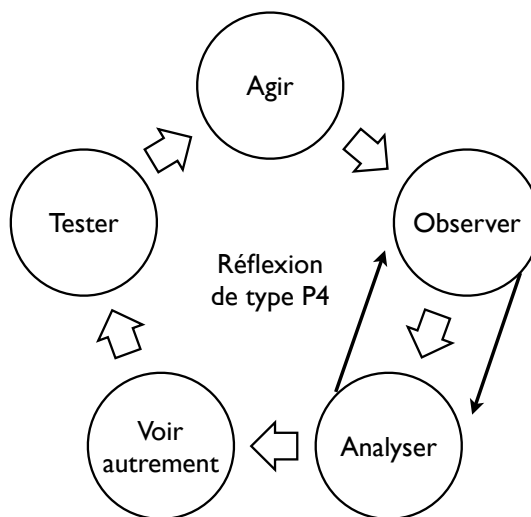


Figure 2 Synthèse des conceptions de Osterman et Kottkamp (2004) et Brockbank et McGill (2007) autour de la « pensée réfléchie » de Dewey (1933/2004) (avec phénomène de courroie entre observation et analyse)

Un consensus centenaire existe donc à propos d'un cycle modélisé en plusieurs étapes. Deux remarques doivent être faites à ce stade-ci.

L'une, encore une fois, sur le fameux effort à fournir lors de ce cycle : oui, il demande un certain effort, mais d'un autre côté, c'est pour mieux en économiser par la suite, au moment de passer à ce qu'on appelle traditionnellement « l'action » (par rapport à la pensée, qui ne serait pas considérée comme de l'action, justement : éternelle dichotomie pensée/matière, corps/esprit héritée du dualisme platonicien, et dénoncée à l'unanimité par les *Réflexifs* comme un concept paralysant en éducation, voir notamment Brockbank et McGill, 2007). On retrouve cette idée chez Schön, en 1983, lorsqu'il précise qu'une « conversation avec une situation », à l'aide d'une série de croquis par exemple, évite à l'architecte d'avoir à couper inutilement des arbres. La pensée devient alors une action effaçable, une action en puissance sur l'environnement.

Si, pour être confirmé, le raisonnement exige certaines observations expérimentales, l'expérience, elle, ne peut être menée avec économie d'efforts et avec succès que si elle a pour base une idée hypothétique obtenue par le raisonnement (Dewey, 1933/2004 : 106).

La deuxième remarque concerne les étapes du cycle : sont-elles immuables et obligatoires, combien de temps passer sur chacune d'elles ? La réponse de Dewey, adoptée par les *Réflexifs*, est par essence pragmatique, c'est-à-dire souple et ouverte :

L'esprit éduqué est celui qui, dans une situation donnée, juge la portée à accorder à chaque étape. L'esprit discipliné ou entraîné logiquement, but de l'éducation, c'est l'esprit capable de juger dans quelle mesure il faut insister, dans chaque cas particulier, sur chacune de ces étapes. Il n'y a aucune règle absolue [...]. Dans un cas, il est aussi insensé, aussi illogique de se donner trop de mal, que s'en donner trop peu, dans un autre. D'une part, il peut se faire qu'une conclusion permettant d'agir avec promptitude et avec unité soit meilleure qu'une conclusion longuement différée; tandis que, de l'autre, il peut arriver qu'il vaille mieux retarder une décision pour longtemps, parfois même pour toute la durée d'une existence humaine. Un esprit formé est celui qui, dans chaque cas spécial, sait le mieux distinguer la dose nécessaire d'observation, d'idées, de raisonnement, d'expérimentation et qui profite le plus pour l'avenir des erreurs du passé. Ce qui importe, c'est que l'esprit s'intéresse à certains problèmes et soit exercé à se servir des méthodes utiles pour les aborder et en chercher la solution (Dewey, 1933/2004 : 106-107).

Nous parlons donc bien d'un cycle aux étapes souples, considéré comme une « méthode » pour « exercer » la pensée, qui fait intervenir le « jugement », le « raisonnement », la « logique » et qui part toujours de l'« agir » pour y retourner.

Soulignons comment ce cycle réflexif permet la double validation de la pensée. En effet, chaque idée, qu'elle soit suggérée, inférée ou venue à l'esprit spontanément, est d'abord *validée* par le raisonnement (appuyé en cela par l'observation), puis par l'expérimentation (elle-même contrôlée par l'observation). Cette *double validation, par le raisonnement ET l'expérience* assure la robustesse de la pensée réfléchie P4 : elle devient ainsi non seulement à l'épreuve de la raison, mais aussi des faits. On comprend alors pourquoi la phase de « test » du cycle d'apprentissage expérientiel « idéal » ALACT est indispensable chez Korthagen *et al.* (2001).

Mais revenons à Dewey, pour nous propulser vers Schön, puis les développements plus récents de ce courant de PR. Comment sommes-nous passés de la « pensée réfléchie » deweyenne (P4), à une « pratique » réflexive, puis à l'idée d'« habitus » réflexif, de « schèmes », de « compétence » réflexive ? Nous verrons que manifestement, les propositions de Dewey ont estampé les concepts utilisés par les chercheurs contemporains.

Trois idées générales sous-tendent le processus cyclique de réflexion que Dewey se propose de promouvoir à l'école :

- 1) **Reconnectons *pensée et action*** dès l'école primaire; ils sont artificiellement séparés dans le système éducatif;
- 2) **Remettons l'individu au cœur de ses propres processus d'apprentissage**; il s'agit de garder l'enfant motivé, prioritairement à la transmission de contenus à l'école : les connaissances, oui, mais à travers la motivation de chacun. Cette idée sera généralisée pour les adultes, par la suite, dans le courant contemporain des *Réflexifs*;

- 3) **Cultivons très tôt chez l'être humain, donc dès l'école primaire, une attitude de curiosité et d'ouverture à l'expérience, et surtout, une compétence générique** (Rey, 2008) d'exploration efficace du réel et des (fausses) représentations que nous nous en faisons.

Schön reprend le cycle réflexif de Dewey, appliqué à l'origine à l'éducation des enfants, au compte des *professionnels*, qu'ils soient actifs ou encore en formation (1983, 1987). Il y ajoute une dimension moderne de cybernétique (apprentissage par simple ou double boucle de rétroaction – *single loop learning, double loop learning*; Argyris et Schön, 1974). Il vilipende la formation traditionnelle des professionnels sur les mêmes prémisses que Dewey (1933/2004) quand il critiquait le système éducatif général. Son coup de poing politique sur la table éducative et scientifique – il ne propose rien moins qu'un changement d'épistémologie de la pratique professionnelle – et sa formule-choc du « praticien réflexif » frappent l'esprit de nombreux éducateurs au cours des années 1980 et 1990.

Selon Brockbank et McGill (2007), la rhétorique de la « pratique réflexive » pénètre dans les milieux universitaires aux alentours de 1998. En 2007, si plus personne ne peut faire encore la sourde oreille, les enseignants universitaires (pas seulement, mais c'est la population à laquelle ils s'adressent) connaissent encore relativement peu les outils conceptuels et pédagogiques pour effectuer la transition vers le nouveau paradigme – d'où leur ouvrage.

Bilan esquissé à grands traits de cent années du concept de cycle de réflexion :

- Les contemporains l'appellent plus volontiers cycle « d'apprentissage expérientiel » (Kolb, 1984; Korthagen *et al.*, 2001; Osterman et Kottkamp, 2004).
- L'environnement conceptuel lié à ce courant de PR, donc à ce cycle, s'est densifié :
 - Savoirs « tacites » (Polanyi, 1958), « implicites » (Tomlinson, 1999; Eraut, 2000)
 - « Art » professionnel du praticien (*artistry*) (Schön, 1983, 1987; Bleakley, 1999)
 - Constructivisme piagétien (Perrenoud, 2001; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006; Brockbank et McGill, 2007)

- Socioconstructivisme vygotkien (Admirall et Wubbels, 2005; Brockbank et McGill, 2007)
 - Théorie de l'activité en psychologie et ergonomie psychologique (Clot, 1999, 2001a et b; Saujat, 2001, 2002a et b)
- Toutes sortes de dispositifs réflexifs, basés plus ou moins tacitement sur ce cycle, ont été inventées, testés, plus ou moins bien documentés. Ils sont en tous les cas florissants dans la littérature sur la PR.
 - L'injonction généralisée de réflexion dans les systèmes éducatifs, injonction d'ailleurs ouverte à d'autres sphères de la société que l'éducation (Adams, 2006; Demailly, 2008), pose un problème aux éducateurs, chercheurs et administrateurs, problème légitime à bien des égards : la mesure et l'évaluation. Comment mesure-t-on qu'un étudiant, futur professionnel, a développé à travers les cours une plus grande pensée réfléchie ? Nous y reviendrons.
 - Les conceptualisations les plus intéressantes concernant les enjeux et usages du cycle réflexif se trouvent sans doute chez un type bien particulier de praticiens : les « formateurs de formateurs » (*teacher's educators*). Ce n'est pas un hasard si le groupe des *Réflexifs* en fait partie. Ils abordent la question du cycle réflexif avec une grande minutie. Probablement parce que nombre d'entre eux sont conscients d'un phénomène de *cascade* (Loughran, 2006) : ils doivent amener les étudiants dont ils sont responsables 1) non seulement à cultiver pour eux-mêmes un mode de pensée réfléchie, dans l'optique d'en faire des praticiens autonomes et ouverts sur le monde, capables de s'autorenouveler professionnellement, mais aussi 2) à développer également cette compétence chez leurs *futurs* propres étudiants ou élèves. Apprendre à utiliser pour soi est une chose. C'est le cas de futurs médecins, par exemple, qui n'auront pas à transmettre à leurs patients les compétences de diagnostic et de soins acquises en formation. Apprendre à transmettre un savoir-agir (et savoir-penser) à autrui est un exercice d'un ordre de difficulté plus élevé. Par ailleurs, en cas de succès, le levier est d'une portée considérable : c'est toute une génération de population qui prendra l'habitude d'utiliser plus souvent et mieux sa pensée réfléchie, avec ce que cela entraîne potentiellement en capacité de l'espèce humaine de

transformer son environnement, *tout en continuant à apprendre*. On imagine la spirale ascendante.

Retenons pour cette étude que le cycle réflexif deweyen est une *représentation fonctionnelle* de la pensée réfléchie liée à l'action. Pour le courant théorique dans lequel s'inscrit cette recherche, il est tout simplement le moteur de la réflexion. Nous le retrouverons donc partout où il est question de réflexion dans l'étude, même de manière sous-jacente. Sa dialectique pensée/action – dialectique n'est peut-être pas le meilleur terme puisque pensée et action sont fusionnées et que la pensée est ici une... action – est particulièrement adaptée à la réalité professionnelle. En effet, ce cycle interroge l'action, quitte à questionner en profondeur la pensée qui la sous-tend, mais n'en reste jamais à la spéculation, car un test empirique doit suivre toute élaboration d'hypothèse. C'est un cycle perpétuel et rigoureux de validation de l'action par la validation de la pensée. Les hypothèses boiteuses lui résisteront mal, les actions chancelantes seront éliminées ou condamnées à gagner en fermeté. Nous avons donc ici un concept organisateur fort pour analyser à la fois la réflexion des « bénéficiaires » des formations – les (futurs) professionnels – et les moyens que se donnent les formations pour faire réfléchir leurs apprenants, ou les organisations pour faire réfléchir leurs membres. La réflexion des formateurs n'est pas directement accessible (elle est de toute façon socioconstruite, collective), mais leurs artefacts destinés à faire réfléchir autrui le sont, eux, et peuvent être analysés avec le même outil. Pour être plus précis, il nous faut d'abord introduire un certain nombre d'autres concepts liés au cycle réflexif, c'est l'objet de la section suivante.

2.3.4 Éléments majeurs du modèle

La réflexion est un phénomène subtil, plus facile à définir en pointant les concepts qu'elle mobilise, qu'en cherchant à en trouver l'essence. Nous verrons ici que le cycle réflexif s'exprime souvent plus par l'action que par les paroles, ce qui laisse l'impression d'un événement particulièrement discret. Il n'en a pourtant pas moins été l'objet d'une modélisation. Ainsi, les chercheurs en sont venus à le considérer comme « processus/résultat » qui conduit à « voir les choses différemment ». Cette définition surprend, car elle brouille considérablement les frontières cartésiennes et platoniciennes

réflexion/action. Nous aborderons aussi plus en détail les « dispositifs réflexifs » que nous venons d'évoquer, ce qui amènera à parler des déclencheurs de la réflexion, des types d'environnements de déclenchement et du rôle catalyseur que joue l'information dans un cycle réflexif.

2.3.4.1 *Discrétion intrapsychique*

La réflexion telle que l'envisage actuellement la mouvance des *Réflexifs* s'inspire manifestement de la « pensée réfléchie » de Dewey (1933/2004) – ci-dessus appelée P4. C'est une compétence latente, plus ou moins développée chez certains, dont il est difficile de dire pour un individu donné s'il la possède, et si c'est le cas, comment et à quelle occasion il l'a développée. Liée au fonctionnement intrapsychique du sujet, elle peut fonctionner en silence sans se déclarer au monde, ni même à l'acteur, dont on reconnaît qu'il se conduit essentiellement de manière tacite : quand il agit, il dit rarement « maintenant, je fais ceci, puis je vais faire cela, parce que... ». Il fait simplement les choses qu'il estime devoir faire, souvent de manière intuitive. Tomlinson (1999), Eraut (2000), ainsi que Donnay et Charlier (2008) se demandent même si une grande part, sinon la majeure partie de notre expérience ne serait pas au-delà des mots, c'est-à-dire proprement incommunicable, repoussant à une étape ultérieure la question de savoir si l'acteur possède une trousse lexicale suffisamment riche pour communiquer les nuances de son vécu.

Le fait que cette réflexion puisse fonctionner en silence – ce qui ne signifie pas qu'elle doive l'être systématiquement, ni en milieu de formation, ni au travail – résoudrait peut-être en partie le paradoxe des promoteurs de la pratique réflexive (*dilemma for pro-reflectionists*) soulevé par Tomlinson (1999) : des praticiens compétents, mais non réflexifs pourraient exister. Dans une vision « culturaliste » de la réflexion, celle-ci pourrait émerger *seulement* à travers un assemblage pédagogique habile – une œuvre culturelle, non naturelle – mettant l'accent sur la nécessité de l'intervention humaine et sur *l'explicitation* des savoirs tacites. Le dilemme pourrait alors en effet être embarrassant pour les architectes du dispositif (encore faudrait-il qu'ils se sentent concernés par la question : on peut chercher à stimuler artificiellement une

réflexion naturelle et se réjouir tout de même que des personnes soient réflexives sans avoir à recourir à cette stimulation particulière). Dans la conception deweyenne de la réflexion, cependant, le dilemme n'a plus lieu d'être. La pensée réfléchie P4 n'a besoin ni d'être explicitée, ni d'être révélée par un dispositif pédagogique censé la stimuler, ni même d'être consciente. Les exemples de Schön (1983), par ailleurs, nous montrent bien des praticiens à l'œuvre, qui ne revendiquent pas la réflexion, mais... la *font* au quotidien, tout simplement. La démonstration de Schön (1987) sert d'ailleurs de point de départ à cette hypothèse : si manifestement des praticiens sont compétents, particulièrement hors des chemins attendus par leurs formations initiales, peut-être même *surtout* en dehors de ces chemins étroitement balisés, pourquoi ne pas en tirer les leçons et essayer de mettre au point des formations qui tirent parti de mécanismes de réflexion non explicités, mais apparemment communs à tous ces professionnels ? La discrétion de la réflexion individuelle est donc un donné avec lequel il est possible de composer.

2.3.4.2 La réflexion processus/résultat

Comme nous l'avons esquissé plus haut, Dewey et ses successeurs postulent que la réflexion se produit sous forme d'un cycle. Celui-ci serait constitué d'étapes, plus ou moins marquées, concaténées ou court-circuitées selon le fonctionnement idiosyncrasique de l'acteur et les besoins de la situation. Ce cycle n'est donc qu'un modèle de travail. Une *représentation* commode et empirique de la réalité du fonctionnement intrapsychique. Il reste une simplification de la réalité – c'est le propre de tout modèle. Il essaie donc de saisir l'essentiel à travers des marges d'incertitude, d'où le sentiment évoqué plus haut d'« imprécision ». Actuellement, un consensus se dégage chez les *Réflexifs* autour des grandes étapes suivantes du cycle réflexif :

- un événement curieux, troublant, surprenant *interpelle* l'acteur (Dewey, 1933/2004 ; Osterman et Kottkamp, 2004; Donnay et Charlier, 2008); à cette étape, pour Schön, on ne devrait pas parler de problème, mais plutôt de « situation » – la structuration de la situation en problème commençant après;
- le répertoire d'expérience intériorisée, le vécu de l'acteur, lui apporte certaines informations, dont il ne se contente pas nécessairement (et idéalement, dont il ne doit

pas se contenter); bref, il cherche de l'information, il « observe », « enquête »; plus la personne a du vécu, plus le répertoire d'informations internes va apporter d'éléments avant même d'avoir à aller quérir de l'information supplémentaire à l'extérieur (Schön, 1983);

- observer, c'est déjà commencer à analyser, l'analyse appelant parfois plus d'observation et d'analyse, dans un phénomène de courroie (Osterman et Kottkamp, 2004); à ce stade, l'acteur commence réellement à « structurer la situation en un problème » (Schön, 1983);
- l'acteur voit alors l'événement de manière légèrement différente du départ; son regard a changé suite à l'observation-analyse; il a « reconceptualisé » des éléments de sa pensée; Clot (1999, 2001b) parle de « recatégorisation »; Osterman et Kottkamp (2004), Brockbank et McGill (2007) l'expriment plus simplement : l'acteur en est venu à « voir les choses *autrement* »;
- comme l'acteur ne sait pas si cette nouvelle manière de voir les choses est fondée ou non, il la teste, la soumet à l'épreuve du réel. Pour Dewey (*ibid.*), le test possède deux dimensions : une simulation logique, par le raisonnement, puis un test par l'action sur le monde. On retrouve chez Schön (1983) l'idée qu'avant de passer à une action transformatrice du réel, il est prudent de penser les choses sur un support plus économique (exemple des esquisses d'architectes).

On obtient une double validation de la pensée : par le raisonnement et par l'action sur le réel.

Nous atteignons là les limites de la théorie : nous restons dans un mode hypothétique, dans une représentation. Arrimons-nous alors à un point de repère qui ne relève pas du postulat : aussi imprécis soit-il, nous avons affaire à un *processus*. Car nous avons bien suivi une *démarche*, même si rien n'assure qu'elle se soit bien produite exactement selon ce cycle. Pragmatiquement, raffermissons notre prise sur ce que nous pouvons constater empiriquement, à savoir que ce processus, qu'il soit cyclique ou non, aboutit à un indéniable *résultat* : il nous amène à ***voir les choses différemment*** (Osterman

et Kottkamp, 2004; Brockbank et McGill, 2007). Cette nouvelle vision de son action, de soi et du monde posséderait une ou plusieurs des caractéristiques suivantes. Elle serait :

- **plus complète** (éclairage des angles morts);
- **plus contrastée** (points de vue nouveaux, multipliés);
- **plus écosystémique** (les relations entre objets et systèmes apparaissent mieux);
- **plus empathique** (l'acteur développe la faculté de se mettre à la place de l'autre, sans fard, par l'écoute active, le dialogue réflexif, etc.);
- **plus personnelle**, parfois, tout simplement (un objet s'imposait à l'acteur sans que celui l'interroge; désormais l'acteur le voit dans ses propres grilles de lecture);
- **plus partagée**, car dans la conception des *Réflexifs*, le processus met à profit la multiplicité des regards, suscités à travers l'interaction entre pairs, notamment.

On constate que dans ce processus, dit pourtant « de réflexion », l'action ET la réflexion sont liées au point d'en être quasi indissociables. Cela peut créer une sorte de malaise et nous amener sur le terrain inconfortable de la révision des définitions traditionnelles. La belle coupure ontologique et chronologique entre le penser (avant) et l'agir (après) s'évanouit (Tomlinson, 1999). La réflexion, de contemplative et spéculative, devient peu à peu métissée d'action. Cela rend caduque l'élégante opposition au moins bimillénaire pensée/action, qui en Occident remonte au moins à Platon. Son dualisme, pourtant revivifié par Descartes, en est ébranlé (Brockbank et McGill, 2007). C'est que dans le paradigme réflexif, la perspective change : quand je réfléchis, j'agis; et quand j'agis, je réfléchis. Ce ne sont plus deux événements systématiquement séparés (Fabre, 2008). Plusieurs chercheurs contemporains témoignent qu'enfoncer le coin dans le paradigme dualiste, de manière rigoureuse et documentée, est une tâche à recommencer quotidiennement, que l'inertie des idées « acquises » (*taken-for-granted*) est grande (Tomlinson, 1999a et b). En fait, l'un des *objets* de la « réflexion », dans ce courant de « pratique réflexive », est justement de soulever les grosses pierres qui apparemment « ont toujours été là », à partir du moment où l'on en vient à se rendre que quelque chose nous empêche d'agir, malgré toute notre compétence et notre bonne volonté (ce que nous avons appelé le « plafond de verre », phénomène relevé chez les

professionnels par Saint-Arnaud, 1992). Mais ce qui est surprenant dans un paradigme dualiste peut devenir parfaitement cohérent et compréhensible dans un autre paradigme plus fin, moins manichéen. Les *Réflexifs* ont tiré des leçons de l'école de Palo Alto : éviter de s'enfermer dans des oppositions binaires (Watzlawick, 1991).

Revenons au processus. Le sujet y « apprend », en ce sens qu'il en sort transformé. Entre « avant » et « après » le cycle, il enregistre un « gain ». C'est là un genre de paradoxe, pour les professionnels tout au moins : *en voulant transformer le monde, le sujet se transforme lui-même* (distinguons entre le milieu du travail, axé sur la modification de l'environnement, même s'il ne s'agit parfois que de maintenir le statu quo, c'est-à-dire tout de même de contrer l'entropie, et le milieu de l'éducation où la « prise » sur le monde consiste plus souvent en une simulation-préparation au monde, bref, où l'enjeu n'est pas, ou pas encore, de transformer le réel).

Par rapport à cette définition de la réflexion comme étant presque simultanément, ou à la fois, *un processus ET un résultat*, lisons Brockbank et McGill (2007), qui précisent ici ce qu'ils entendent par « apprentissage réflexif ». Ils définissent en fait assez bien ce qu'est la *réflexion* à travers les auteurs qui nous intéressent. Noter qu'ils n'envisagent qu'un type de réflexion, celle qui est « socioconstruite » avec l'Autre, dans un mouvement de l'individu vers l'individu intégré à un mouvement de la communauté vers la communauté, et toujours dans une visée d'amélioration :

We define reflective learning as an intentional social process, where context and experience are acknowledged, in which learners are active individuals, wholly present, engaging with others, open to challenge, and the outcome involves transformation as well as improvement for both individuals and their environment. (Brockbank et McGill, 2007 : 36)

On constate dans cette définition le glissement qui s'est opéré entre *processus* d'apprentissage et *méthode* d'apprentissage. Le processus est quelque chose qui se passe dans notre esprit, qui fait appel à nos ressources cognitives, affectives et motivationnelles. La *méthode* appelle, à l'extérieur, des dispositifs pédagogiques, des moyens éducatifs, pour mettre en mouvement le processus d'apprentissage individuel. Ramassé en une image, disons que la *méthode* est un branle-bas de combat extérieur au

sujet, mais qui lui est destiné. Osterman et Kottkamp (2004, chap. 8) préfèrent une métaphore théâtrale : « mise en scène » (*to set the stage*).

2.3.4.3 Dispositif réflexif : une définition

En nous appuyant sur les auteurs précédemment évoqués, regroupés dans cette étude sous le nom de *Réflexifs*, il est temps de proposer une synthèse personnelle de ce que nous entendons par « dispositif réflexif ». Nous en aurons en effet fréquemment besoin dans la présente recherche.

Dans ce courant théorique particulier, on pourrait en fait le définir en six points :

- 1) *C'est un ensemble de moyens pédagogiques mis en œuvre pour épouser au plus près et stimuler un cycle de réflexion chez un acteur. Ce cycle serait inné, mais inégalement développé parmi les individus, d'où la nécessité de le stimuler.*
- 2) *Un dispositif réflexif occupe un espace-temps dédié et limité (un certain nombre d'heures dans une organisation), sous des conditions en partie prédéterminées (par ex. : atmosphère paramétrée, présence ou absence d'autres personnes, etc.).*
- 3) *Un dispositif réflexif entretient la visée, explicite ou non, de développer ou renforcer un cycle réflexif chez l'acteur, au point qu'il prenne l'habitude, et idéalement le goût, d'y avoir recours spontanément face à des situations qui l'interpellent ou devant lesquelles il se sent déséquilibré ou bloqué.*
- 4) *Un dispositif réflexif aurait pour effet de générer plus rapidement une « reconceptualisation » ou « recatégorisation » chez l'acteur, en un mot, une nouvelle compréhension des éléments qui avaient mis en mouvement son cycle de réflexion. La vision émergente serait plus complète, plus contrastée, plus écosystémique que l'ancienne.*
- 5) *L'enjeu du dispositif réflexif est de faciliter et accélérer l'adaptation de l'acteur à son environnement. Celle-ci peut prendre la forme d'un ajustement à l'environnement (adaptation passive) ou d'une action transformatrice sur l'environnement (modification active du milieu au bénéfice de l'acteur). Cette adaptation peut avoir*

une visée proximale (résolution de problèmes professionnels immédiats) ou globale (contribuer à l'amélioration de la société ou des capacités de survie de l'espèce).

- 6) *De posture constructiviste et socioconstructiviste, les dispositifs réflexifs recherchent systématiquement les bénéfices de l'interaction avec l'Autre dans la construction du nouveau regard que développe le sujet-acteur. Sa nouvelle vision, ou sa vision renouvelée, tend à être plus empathique. Les compréhensions émergentes des dispositifs tendent à être plus partagées avec la communauté professionnelle ou, plus largement, humaine.*

Un dispositif, ou un macrodispositif (par exemple un programme fait de plusieurs dispositifs réflexifs, comme celui décrit par Brouwer et Korthagen, 2005, par exemple) développerait certains types de comportement chez l'acteur (les constructivistes parleraient plus finement de développer des « schèmes d'action », appuyés sur des « schèmes de perception et de pensée »). Chez Osterman et Kottkamp (2004), Bolton (2005) ou Donnay et Charlier (2008), notamment, on sent nettement germer l'idée que le sujet ayant vécu un dispositif réflexif bien conçu se sentirait une autre personne, jouirait d'un sentiment de bien-être, de pouvoir d'agir accru, d'*empowerment*, d'appartenance à une communauté, qui l'encouragerait à renouveler l'expérience et à la généraliser à d'autres aspects de sa vie. C'est inscrire le processus de réflexion dans une philosophie de l'épanouissement et de la motivation, personnels et collectifs. Cela fait le succès des dispositifs réflexifs quand ils sont bien pensés, c'est-à-dire quand ils échappent à l'idée encore vivace en éducation qu'il faut souffrir pour apprendre. Nous nous trouvons tout à fait dans la lignée humaniste de la psychologie positive qui « énergitise » l'être humain (Osterman et Kottkamp, 2004) par la mise en valeur de ses qualités plutôt que l'insistance morbide sur ses défauts (Vasalos et Korthagen, 2005).

On en arrive donc à l'idée de faire converger un mécanisme naturel – la pensée réfléchie P4 deweyenne, potentielle chez tout un chacun – et un mécanisme artificiel à l'effet multiplicateur et accélérateur, qu'on pourrait donc dire « culturel ». Rappelons le mot de Bolton (2005), qui rend bien la mesure de la puissance d'un dispositif réflexif artificiel développant des potentialités innées :

[Reflective practice] is an educational approach which makes the difference between twenty years of experience or one year of experience twenty times.
Bolton (2005 : 3)

2.3.4.4 Concept de déclencheur

Les dispositifs réflexifs ont un point de départ commun : un élément déclenchant la réflexion. Dewey (1933/2004) postulait que dans la nature, en conditions « sauvages » dirions-nous, sans préparation, la pensée réfléchie P4 commence avec un sentiment de trouble, de malaise, de fracture, de surprise, de *je-ne-sais-que-faire-avec-ça*. L'aspect négatif de ces déclencheurs est trompeur. Ce qui nous surprend et nous arrête est parfois positif, peut susciter intérêt et curiosité plus que malaise : *tiens-je-n'aurais-jamais-cru-que-ce-genre-de-chose-se-produirait-j'aimerais-en-savoir-plus*. Le concept de « déséquilibre » piagétien, qui appelle une « rééquilibration majorante » de la part du sujet, par des mécanismes d'assimilation-accommodation, apparaît comme une catégorie englobante des différents types de déclencheurs de P4, malgré la connotation désagréable véhiculée par le terme « déséquilibre ». Nous pouvons considérer que nous avons une catégorie unique de déclencheur : un déséquilibre interpellant, bien ou mal vécu.

En gardant à l'esprit que ce sont les milieux de formation qui intéressent cette étude, on peut imaginer trois sortes d'environnement de la pensée réfléchie P4, par rapport au concept de déclencheur :

- A. **Un environnement « sauvage »**, où P4 démarre comme une « combustion spontanée » face à un objet déséquilibrant arrivé au hasard, non intentionnellement placé là, non officiellement installé pour « faire réfléchir » quelqu'un;
- B. **Un environnement « artificiel »**, qui relève d'une création culturelle, où P4 est *déclenchée avec préméditation*. Le déclencheur reste naturel, puisque l'amorce du dispositif réflexif consiste souvent en problèmes (connotation négative) ou en défis (connotation positive), tous deux personnellement vécus. Les déséquilibres peuvent être rappelés à la mémoire (« racontez un *incident critique*, positif ou négatif, qui s'est produit en situation professionnelle », par exemple), ou montés de toutes pièces (« voici un problème, résolvez-le », c'est le cas de l'approche par problème, par exemple);

C. **Un environnement hybride**, synthèse des deux premiers types, mi-sauvage mi-artificiel, dans lequel une équipe d'intervention « préméditée » s'est armée pour résoudre le premier « problème » important non simulé qui se présentera (intervenants en situation d'urgence ou de crise, du type pompiers ou Croix-Rouge; équipes d'ingénieurs qui surveillent à distance une opération d'alunissage; à un moindre degré, équipe enseignant-associé/stagiaire, dans le système québécois de stages de plus en plus longs pour les futurs enseignants, par exemple).

2.3.4.5 *L'information, catalyseur du cycle réflexif*

Selon Osterman et Kottkamp (2004), une fois le processus *déclenché*, il faut encore aider à enclencher P4 dans un cycle. Pour ce faire, il reste à ajouter au déclencheur naturel, au déséquilibre ressenti, un élément crucial : *l'apport d'information*. Il joue pour eux un rôle si important qu'ils le considèrent comme un « catalyseur ». Il ne s'agit pas de n'importe quel apport d'information. Celle-ci doit être :

- valide, c'est-à-dire dûment vérifiée;
- la plus objective possible, dépourvue de jugement de valeur.

On peut distinguer chez ces chercheurs deux types d'information reliés à l'étape d'« observation » :

- l'information « externe », qu'on pourrait qualifier d'objective, quantitative, non interprétable, vérifiable, qui se rapprocherait de la « réalité de premier ordre » de Watzlawick (1978), qu'on peut obtenir par une observation directe (ex. : « L'eau bout à 100 °C au niveau de la mer »);
- l'information « interne », subjective, qualitative, concernant le monde intérieur d'*un* individu (vécu, idées, valeurs, croyances, préconceptions) et donc hautement sujet à interprétation, qui s'apparenterait à la « réalité de deuxième ordre » de Watzlawick (*ibid.*; exemple : « J'aime le chocolat »).

Un acteur qui enquête sur son action et son environnement aura souvent besoin d'interroger les autres acteurs en lien possible avec sa propre action. Il ne peut cependant pas toujours obtenir cette information par observation directe, notamment si l'action des

autres parties prenantes appartient au passé. Or, pour qu'un acteur accepte de se livrer – ce qui ne signifie pas toujours qu'il en ait les moyens, problème qui touche aussi le chercheur scientifique (Eraut, 2000) – une approche empathique et une atmosphère de confiance sont indispensables, selon les *Réflexifs* (Korthagen *et al.*, 2001; Osterman et Kottkamp, 2004; Loughran, 2006; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008).

Pour Osterman et Kottkamp (*ibid*, chap. 8), à partir du moment où l'information est suffisante en qualité et quantité, la réflexion commence et peut finir par déboucher sur une réelle pratique réflexive. Ils notent que le cycle réflexif ainsi amorcé produit des fruits même si les professionnels n'ont parfois pas le temps au sein du dispositif d'aller jusqu'à la phase d'expérimentation et de confrontation avec le réel. Les auteurs suggèrent qu'une personne *extérieure* à l'organisation injecte un lot d'informations de ce type, c'est-à-dire valide et dépourvu de préconceptions, dès le début du dispositif réflexif, peu importe que celui-ci s'adresse à des professionnels ou à des apprenants en formation. L'idée générale est de fournir de premiers repères autour desquels les sujets pourront rapporter et organiser l'information qu'ils iront chercher par la suite (*ibid.*, chap. 5-7).

Notons que Schön (1983) avait mis le doigt sur l'importance de l'information, verbale ou non, dans les processus d'autorégulation (par exemple, les soldats américains qui ajustaient et amélioraient leurs tirs de DCA à l'aide d'un système de signes qu'ils avaient inventé, plutôt que par la procédure codifiée; ou encore les infirmières dans un hôpital d'Amérique du Sud qui avaient fini par réduire selon leurs propres moyens le taux d'erreur dans la délivrance des médicaments prescrits, à partir du moment où elles avaient reçu des informations sur l'évolution de ce taux).

Concrètement, nous allons utiliser pour la présente recherche plusieurs des éléments décrits plus haut. Ainsi, il s'agira de saisir plusieurs objets avec le même instrument conceptuel, le cycle réflexif :

- 1) **les dispositifs réflexifs « prémédités » par les formations**, c'est-à-dire étiquetés comme réflexifs, soit visant le développement d'une pensée réfléchie;

- 2) **les dispositifs réflexifs accidentels**, prémédités, mais dans un autre but (donc bien des « dispositifs »), mais non nécessairement considérés comme réflexifs ou étiquetés comme tels – on pourrait dire « réflexifs à leur insu » du type de l'un de ceux étudiés par Osterman et Kottkamp (2004);
- 3) **les déclencheurs de réflexion**, voulus ou non par la formation;
- 4) **les effets du cycle** :
 - a) **reconceptualisations** opérées à travers le cycle réflexif (le changement de compréhension et de vision avant-après);
 - b) **effets psychologiques** (sentiments d'*empowerment*, d'appartenance, de maîtrise, etc.);
 - c) **effets physiques** (modification ressentie, vécue, de son action);
 - d) **effets pragmatiques** (action nouvelle ou renouvelée).

Nous venons de passer du concept deweyen de *réflexion* à celui de *dispositif réflexif*. Il est temps de broser un tableau des définitions accordées aux termes *réflexion* et *pratique réflexive*. Nous opérerons au passage une distinction avec la *réflexivité*.

2.3.5 La « réflexion » dans cette mouvance théorique : une définition

Au vu des points développés plus haut, nous en arrivons à proposer la synthèse suivante comme définition provisoire du terme « réflexion ». Rappelons qu'elle n'est pas absolue, mais située dans la lignée du courant théorique étudié.

C'est un processus initié par un élément déclencheur. Ce processus prend la forme d'une investigation et génère un résultat : un changement de perspective chez l'acteur (une reconceptualisation, une « recatégorisation », un « voir autrement »), parfois accompagné d'effets psychologiques ou physiques (empowerment et « énergisation », par exemple), ou d'effets pragmatiques (action nouvelle ou renouvelée, changement des conduites).

Cette proposition de définition appelle des remarques complémentaires sur l'origine du processus, sa capacité d'être stimulée, et les objets qu'il « traite », ce dernier point ouvrant la voie à la distinction d'un type de réflexion particulier : la *réflexivité*.

Ce processus serait *d'origine naturelle*, c'est-à-dire qu'il serait distribué dans toute la population humaine, que tout être humain aurait la possibilité de le mettre en œuvre, sans nécessairement en avoir conscience. Il pourrait cependant s'affiner avec l'expérience et en conséquence être aussi *stimulé de l'extérieur*, par des dispositifs de nature culturelle, plus spécifiquement éducative. Cela signifie aussi que l'on postule l'existence dans l'environnement de quantité de déclencheurs de réflexion non documentés, certains sans doute plus puissants que d'autres, dont pourraient s'inspirer les dispositifs éducatifs. Nous postulons aussi que les environnements éducatifs sont des lieux privilégiés à cet égard, qu'ils regorgent de ces déclencheurs de réflexion non répertoriés, dus aux efforts cumulés et à l'ingéniosité d'éducateurs particulièrement habiles à « faire réfléchir », sans que ceux-ci aient nécessairement une conscience claire des actions ou dispositifs qu'ils mettent en œuvre, ni peut-être même savoir que leurs actes pourraient être reliés à un courant de pratique réflexive tel que celui décrit dans cette étude.

Si l'on postule qu'on peut stimuler le processus, il est difficile en revanche de prévoir le *contenu* réfléchi, car ce dernier reste lié à l'expérience de l'acteur, c'est-à-dire à son parcours de vie, ses intérêts, ses besoins, ses attentes, son contexte, etc. (c'est la certitude que le processus est stimuable, mais l'incertitude sur les objets réfléchis auxquels ouvre cette stimulation. Bolton, 2005, résume ceci par la formule « *la certitude de l'incertitude* ». Dans cet ordre d'idée, Boud et Walker, 1998, et Boud, 2010 mettent en garde contre l'instrumentalisation de la réflexion, notamment contre la croyance qu'il est possible de *contrôler* chez les professionnels ce qui est effectivement réfléchi. Il y a en effet là une idée qui pourrait avoir des effets pernicieux, à l'opposé d'une approche développementale, humaniste et émancipatoire : celle qu'il est possible de *forcer* la réflexion dans certaines directions, le corolaire étant à *l'exclusion d'autres directions*, ce qui ouvre la possibilité non pas de *développer* les individus, mais de les manipuler à travers le modelage de leur pensée).

2.3.6 La « réflexivité » : une nuance de posture et d'objet

Donnay et Charlier (2008) opèrent une distinction intéressante entre *réflexion* et *réflexivité* chez les professionnels. Pour eux, la *réflexion* resterait relativement collée à la

réalité : l'acteur se poserait alors des questions du type « Que s'est-il passé? » et y répondrait par des descriptions (il s'est passé ceci et cela) et des jugements (voilà ce que j'en pense). La *réflexivité*, en revanche, supposerait une « mise à distance » de la réalité, une « prise de recul » ou « posture d'extériorité », « posture tierce » : l'acteur prend pour objet de réflexion *la situation dans laquelle il se trouve (s'est trouvé), soi-même ou sa propre pensée*. Il effectue alors un « saut épistémologique », appelé aussi « rupture épistémologique » par ces auteurs (*cf.* figure 3, *infra*, section 2.4.4). La métaphore de l'aigle, de Bolton (2005), illustre bien ce saut qualitatif : l'acteur ne se voit plus de l'intérieur, mais se détache de lui-même et de son action, se propulse en hauteur, voit soudain mieux son environnement, lui-même en train d'y agir et d'y penser, comme un aigle en vol plané observe ce qui se passe « au sol ».

Si nous faisons référence au terme de *réflexivité* dans cette étude, c'est toujours en référence à cette définition proposée par Donnay et Charlier (2008). Pour nous, cependant, la réflexivité est *une forme particulière d'un processus de réflexion plus général*, tel que défini au début de cette section. L'enjeu de cette recherche est, *avant* d'être capable d'opérer cette distinction, de mieux comprendre le rôle de ce processus et ses résultats dans des formations à visée réflexive. Nous gardons toutefois en mémoire cette définition de la réflexivité, qui n'en reste pas moins d'une grande finesse sur le plan théorique et pourrait s'avérer pertinente dans l'analyse des résultats de la présente recherche.

2.3.7 La « pratique réflexive » dans cette mouvance théorique

Considérant les éléments des sections précédentes, plusieurs définitions de la « pratique réflexive » transparaissent dans le courant théorique qui intéresse cette étude. Essayons de les formuler synthétiquement. Ces définitions recourent des catégories assez différentes :

- 1) un courant de pensée théorique, qui postule que la réflexion peut être développée, dont les concepts ont été opérationnalisés par plusieurs chercheurs;

- 2) un phénomène naturel spontané, généralement lent à l'échelle d'une vie humaine et probablement incomplet chez un certain nombre de professionnels;
- 3) une méthode d'apprentissage particulièrement efficace et imitant la nature.

Lorsque nous parlons de « Pratique réflexive » dans cette étude, nous faisons généralement référence à une synthèse de la première et de la troisième de ces catégories : un courant de pensée théorique qui encadre une méthode d'apprentissage. Mais voyons ceci plus en détail.

2.3.7.1 Courant de pensée théorique

La PR recouvre un courant de pensée qui s'est fixé comme objectif l'intégration du cycle de la pensée réfléchie deweyenne P4 à des pratiques professionnelles, comme vecteur d'amélioration de ces pratiques, au bénéfice de l'individu ou de la communauté. La formation initiale ou continue serait le moyen principal de cette intégration.

« Pratique » est alors pris au sens large d'un ensemble cohérent d'activités orientées vers des résultats spécifiques, comme exercer une profession ou être étudiant (que l'on peut à certains égards considérer comme étant une profession).

L'idée d'arrière-plan est que les professionnels ou les étudiants peuvent être *entraînés* à une utilisation plus fréquente de ce cycle de pensée naturelle, dans des conditions artificielles facilitantes, rendant probable l'apparition répétitive du cycle même *après* la formation. Si celle-ci a été bien conçue – toute la question est là, justement – les professionnels quitteront les dispositifs réflexifs prévus dans la formation en ayant développé une habitude, des attitudes et des réflexes de P4, bref, une saine habitude de réflexion favorisant l'autorenouvellement professionnel non guidé (« désétayé »). Dans cette optique, la PR peut être revendiquée comme vecteur de *développement professionnel*. Pour certaines professions, comme l'enseignement, la PR est une marque statutaire qu'un métier a réussi à s'élever au rang de profession (en ce sens que le travailleur n'y exerce plus un simple rôle de « technicien »; il est considéré comme un « praticien réflexif » pouvant accomplir des tâches complexes en toute

autonomie, grâce à sa capacité de réflexion et d'autorégulation; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996; Anadon, 2004).

En fait, « former à la pratique réflexive », c'est, au premier degré, viser à long terme l'augmentation en milieu professionnel du nombre de « combustions spontanées » de réflexion, plus performantes que celles qui se produisent par hasard dans la nature. C'est, par le développement d'une « bonne habitude » deweyenne en milieu sûr et contrôlé, rendre la réflexion du futur professionnel plus sensible aux déclencheurs naturels, plus « inflammable » en quelque sorte. Ou, au deuxième degré, amener le praticien à se rendre compte que monter par lui-même un dispositif réflexif artificiel, probablement en collégialité avec des pairs, stimulerait sa propre réflexion dans une tentative de résoudre un problème (déséquilibre vécu) ou d'explorer volontairement un nouvel environnement (déséquilibre recherché, peut-être pour les sensations fortes, mais peut-être aussi pour déminer stratégiquement un terrain en choisissant le lieu et l'heure de déséquilibres pressentis inévitables).

Pendant la période de formation, cet accroissement *quantitatif* du nombre d'occurrences de réflexion doit s'accompagner d'une amélioration *qualitative*. L'apprenant doit avoir de nombreuses occasions de forger et reforger sa pensée réflexive P4, de manière à la rendre plus complète, plus poussée, plus fine qu'à l'état « sauvage ». Brouwer et Korthagen (2005) décrivent ainsi un milieu riche en forges, où chacun, en relativement peu de temps, peut marteler et tremper sa propre lame P4, au point qu'effectivement, il en ressortira avec des habitudes de réflexion complexe mieux incorporées que dans les formations traditionnelles à l'enseignement.

La formation à la PR peut se faire sous forme diffuse et constante, comme le suggère Loughran (2006) et comme l'institut IVLOS s'attache à le faire aux Pays-Bas (Korthagen *et al.*, 2001; Brouwer et Korthagen, 2005; Korthagen et Vasalos, 2005, 2009). Elle peut aussi être disséminée le long d'une formation plus traditionnelle « vitaminée », forme complémentaire, transitoire et conciliante en direction d'un paradigme éducatif différent (Osterman et Kottkamp, 2004; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008).

Rappelons-le, cette approche émergente, en friction sur de nombreux points avec le paradigme traditionnel, possède des caractéristiques précises, sur lesquelles s'entendent plusieurs chercheurs disséminés dans le monde. Elle est éducative dans une mouvance constructiviste et socioconstructiviste, pragmatique selon l'orientation particulière de John Dewey, humaniste, critique, holiste-systémique et enfin liée à une vision particulière de la science et de l'Homme. Quand on fait un pas en arrière et considère l'ensemble, force est de constater que cette conception revient en fin de compte à mettre au point une stratégie de développement de l'intelligence à l'échelle de l'espèce humaine, par l'effet multiplicateur d'une pratique réflexive exercée par quantité d'individus.

La PR comme *courant de pensée théorique*, donc. Voyons maintenant une deuxième acception possible de « pratique réflexive ».

2.3.7.2 Phénomène spontané

La PR peut aussi recouvrir un sens très schönien : *une pratique professionnelle émaillée de « combustions spontanées » de pensée réfléchie deweyenne P4, développée sur le tas par la conjonction d'une sédimentation d'expérience, d'une attitude de curiosité et le goût du travail bien fait.*

Le « praticien réflexif » de ce type est en position créative quasi délinquante par rapport à une formation normative fondée sur le paradigme de l'expert (St-Arnaud, 2001). Dans cette définition, la pratique réflexive n'est pas attendue, donc pas spécifiquement stimulée lors de la formation. Aucun « coup de pouce » extérieur prémédité n'y a amené, aucun étayage vygostskien. Le défaut principal de cette pratique réflexive « par concrétion et hasard » est qu'elle peut bloquer par pans, et se mettre à tourner en rond sans que son « propriétaire » s'en rende compte (Schön, 1983; Saint-Arnaud, 1992, 2001).

Il y manque les réflexes autorenouvelant que la formation à la pratique réflexive tente d'implanter chez les futurs professionnels (ou futurs adultes dans le cas du système éducatif aux primaire et secondaire). C'est justement là qu'en sont les tenants de la pratique réflexive préparée : au-delà de l'intuition que « cela marche », démontrer que

l'intégration de PR en formation initiale ou continue « fait la différence » chez les professionnels qui y ont été formés (Brouwer et Korthagen, 2005).

Au-delà d'une PR *courant de pensée théorique* ou *phénomène spontané*, on peut encore distinguer un angle d'approche : une « pratique réflexive » conçue comme *méthode d'apprentissage*.

2.3.7.3 Méthode d'apprentissage

La PR peut aussi, d'une manière fonctionnelle, désigner l'arme principale de ce courant théorique : la « méthode » expérientielle employée.

Osterman et Kottkamp (2004, chap. 8), par exemple, parlent ainsi d'une *méthode d'apprentissage expérientielle (an experiential learning method)*, mettant l'accent sur une seule caractéristique du courant théorique, le *learning by doing* de Dewey, par opposition au traditionnel « apprendre en écoutant » (le *telling*, la méthode de l'exposé et de la présentation, décriés par la plupart des *Réflexifs; lecturing and presentation*, Brouwer et Korthagen, 2005; *the tyranny of talk*, Russel et Loughran, 2007; *show-and-tell teaching*, Crowe et Berry, 2007, pour n'en citer que quelques-uns). Les auteurs élargissent parfois la catégorie « méthode » à une « stratégie », qu'ils jugent très efficace pour le développement professionnel (*a potent strategy of professional development*).

Nous écartérons dans cette étude l'acceptation de la PR touchant aux professionnels schöniens qui exercent déjà de manière réflexive (Schön, 1983). Pour trois raisons. La première est que nous estimons qu'en milieu professionnel, la période de sédimentation d'expérience demande trop de temps. Nous cherchons l'effet qualitatif de renforcement et d'accélération décrit par Bolton (2005). La seconde est que l'expérience professionnelle laissée à elle-même est aléatoire. Elle peut aussi bien conduire à un praticien réflexif schömien qu'à un professionnel aux pratiques peu efficaces et fossilisées (nous empruntons le terme à la didactique des langues : une erreur de prononciation fossilisée est une erreur si bien incrustée dans le système phonétique d'un individu que toute tentative de modification en devient extrêmement difficile; il nous semble que le même phénomène peut se produire en milieu professionnel : une pratique jamais interrogée

risque de stagner, de se figer ou de se complaire dans des habitudes parfois peu efficaces, ou pire, contreproductives). Dewey (1933/2004) nous rappelait que l'accumulation d'expérience n'est pas garante d'apprentissage, ce dont se souviennent très bien Boud et Walker (1998), qui fulminent contre les enseignants qui attribuent des vertus quasi magiques à l'expérience, la soustrayant ainsi de manière non réflexive à toute critique. Loughran (2006), dans la même orientation d'idée, estime que l'expérience est un bon vecteur d'apprentissage, mais ne constitue en aucun cas un apprentissage en soi, automatique. L'acteur doit considérer l'expérience comme un matériau brut à *travailler*, pour qu'il puisse en tirer des leçons. Laissée à elle-même, l'expérience ne livre rien. La troisième raison est que nous avons décidé de concentrer nos efforts de recherche sur l'entraînement à la PR au sein de formations, dans une perspective d'ingénierie ou de réingénierie de celles-ci. Nous estimons, comme Dewey, que l'affinement de la pensée réfléchie doit se faire le plus tôt possible dans la vie d'un être humain, pour pouvoir porter fruit longtemps, pour son bien-être et celui de sa communauté. À cet égard, l'amélioration des dispositifs réflexifs est une priorité. On l'aura compris, *c'est la PR-méthode, suggérée et encadrée par la PR-modèle-théorique que nous retenons dans cette étude.*

2.4 LE POINT SUR L'ACQUISITION « DE BONNES HABITUDES DE RÉFLEXION »

La proposition de Dewey d'éduquer à des habitudes efficaces de réflexion est un grand chantier conceptuel, ouvert, qui ne cesse de s'enrichir. Les sociétés occidentales sont séduites par l'idée. Cependant, saisir les traces de la réflexion reste un défi, même si quelques auteurs proposent des indices. En effet, si le processus est relativement bien modélisé et propose des repères, son contenu, lui, dépend en grande part de l'expérience des acteurs. C'est la certitude qu'un processus se produit, mais l'incertitude de la direction qu'il prendra : « *la certitude de l'incertitude* » de Bolton (2005). Par ailleurs, quelques grandes lignes de ce que serait une « compétence réflexive » se dégagent sous forme de consensus, malgré des variations terminologiques disciplinaires. Enfin, nous nous poserons la question avec les *Réflexifs*, sans y répondre toutefois, de savoir s'il faut ou non *évaluer* une compétence réflexive.

2.4.1 Chantier conceptuel autour du modèle

Les travaux de Schön (1983, 1987), s'ils n'ont pas convaincu tout le monde (Eraut, 1995, 2000; Ixer, 1999), ont déblayé une voie – et officialisé une nouvelle dénomination : la « pratique réflexive » – de manière assez convaincante pour que la brèche dans le modèle de la *technical rationality* (ou « modèle de l'expert ») soit promise à l'élargissement.

Les *Réflexifs*, appuyés sur des courants théoriques contemporains bien documentés, en psychologie, éducation, ergonomie et sociologie, en sont venus à la conclusion que leurs dispositifs, qu'ils adjoignent aux formations traditionnelles (ateliers de développement professionnels et personnels de Donnay et Charlier, 2008 ou Osterman et Kottkamp, 2004; ateliers d'écriture de Bolton, 2005), ou insèrent comme processus dans des disciplines particulières (Loughran, 2006; Brouwer et Korthagen, 2005, en éducation), sont d'excellents outils d'*empowerment* et d'éducation en général, qui semblent bien renforcer l'efficacité des professionnels. Cela les encourage à poursuivre leurs expérimentations pédagogiques et leurs recherches, malgré la prégnance ressentie du paradigme traditionnel, loin d'être déraciné (Osterman et Kottkamp, 2004; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008).

La société occidentale, sans jamais sembler toujours bien saisir la multiplicité des sens associés au terme « réflexion » (Beauchamp, 2006), et sans vraiment s'entendre sur ce que « pratique réflexive » signifie, en a adopté le principe général : oui, comme société, nous devons *réfléchir* de plus en plus (Adams, 2006). Cette société est de toute façon acquise au concept d'autonomie qui marque l'ère du temps. Perrenoud (1999) nous rappelle que si nous donnons cette couleur à notre époque, d'autres accordaient des tonalités différentes à leur temps, qu'il n'y a rien d'universel ni d'intemporel à nos choix de valeurs et de méthodes, même quand nous voulons les graver par le politique dans nos systèmes éducatifs, comme c'est le cas de l'Union européenne (Rey, 2008) ou du Québec (MEQ, 2001; MÉLS, 2006a et b, 2007, 2008).

2.4.2 Saisir des traces de réflexion

Par rapport au projet de Dewey (1933/2004) de produire de saines habitudes de réflexion, la tendance qui se dégage chez les *Réflexifs* est au constat prudent et à la poursuite des démonstrations d'efficacité. Ainsi, il est relevé que l'approche générale de ce courant de PR et de ses diverses méthodes semble bien produire des phénomènes de « réflexion » chez les personnes qui les ont vécues, qu'on peut assimiler à des traces de réflexion (Kelchtermans, 2001; Korthagen *et al.*, 2001; Osterman et Kottkamp, 2004; Brouwer et Korthagen, 2005; Loughran, 2006; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008, entre autres) :

- des raisonnements ont été enrichis;
- des problèmes ont été résolus;
- des points de vue ont changé (le fameux « voir autrement »);
- des actions nouvelles ont émergé;
- les professionnels se sentent différents avant et après l'expérience, généralement de manière positive;
- des liens entre la « théorie » et la « pratique » se sont noués (entre *épistémè* et *phronesis* serait plus juste dans ce paradigme; Korthagen *et al.*, 2001);
- de nouveaux savoirs ont été produits;
- des habitudes de réflexion semblent même avoir duré dans le temps et avoir été reconduites sur le terrain un à trois ans après la formation, chez des novices en enseignement (Brouwer et Korthagen, 2005).

Bref, il est clair pour les *Réflexifs* que les dispositifs de PR qu'ils mettent en œuvre sont capables de provoquer une accélération de changements dans les manières de voir sa pratique (Bolton, 2005), donc aussi dans l'action qui y est reliée, et ce, qu'on soit professionnel ou étudiant, adulte ou enfant.

Si l'on s'en tient à une réflexion-processus modélisée en cycle, produisant un effet sur le regard et l'action, il devient théoriquement possible de démontrer dans le milieu « contrôlé » d'un dispositif réflexif – nous reviendrons sur cette illusion du contrôle – qu'une réflexion s'est produite à partir de ses *traces* :

- **la présence des différentes étapes** (parfois fondues l'une dans l'autre, comme le relèvent Osterman et Kottkamp, 2004, pour l'observation-analyse);
- **l'apparition d'un regard neuf ou renouvelé** sur un objet ancien (modification de perception ou de compréhension; Osterman et Kottkamp, 2004; Bolton, 2005; Brockbank et McGill, 2007);
- **une modification de l'action.**

2.4.3 La certitude de l'incertitude

Un mot sur le « contrôle » dans un dispositif réflexif. Pour Bolton (2005), si le processus de la PR est prévisible, son contenu est toujours incertain. Pour Boud et Walker (1998) aussi, qui sont surpris des vains efforts déployés par certains enseignants dans leurs dispositifs réflexifs pour endiguer dans les seules directions qui leur conviennent la réflexion de leurs apprenants. Osterman et Kottkamp (2004), quant à eux, rappellent le paradoxe des sessions de « développement » professionnel. Dans la formation ponctuelle, un *expert* sélectionne les objectifs et le contenu en fonction de ce qu'*il* estime bon pour le groupe. Les participants n'ont pas droit au chapitre (Brockbank et McGill, 2007). La distribution du contenu est contrôlée de bout en bout. On *espère* que l'« injection » d'information fera effet. Un dispositif de PR, en revanche, est un *contenant*, ce qui n'écarte pas le contenu, mais le fait intervenir de manière ciblée. Une grande partie de ce qui va être discuté, voire illustré ou provoqué à l'aide de « savoirs standardisés » (Donnay et Charlier, 2008), provient des participants, bref, des professionnels eux-mêmes ET de l'animateur, s'il l'estime pertinent. Difficile, donc, de savoir à l'avance dans quelle direction s'organisera le contenu. C'est la part d'incertitude. Selon Osterman et Kottkamp (2004), la seule chose certaine, c'est le développement des participants par rapport à leurs besoins et intérêts réels, d'où l'aspect gratifiant des dispositifs de PR pour ces derniers.

2.4.4 Les indices de réflexion et réflexivité de Donnay et Charlier

Donnay et Charlier (2008) pointent des indices empiriques, placés sur un continuum à quatre curseurs – communicabilité, théorisation, implication dans la situation, niveau de

langage – associés à la « rupture épistémologique » différenciant les praticiens réflexifs des autres (cf. figure 3).

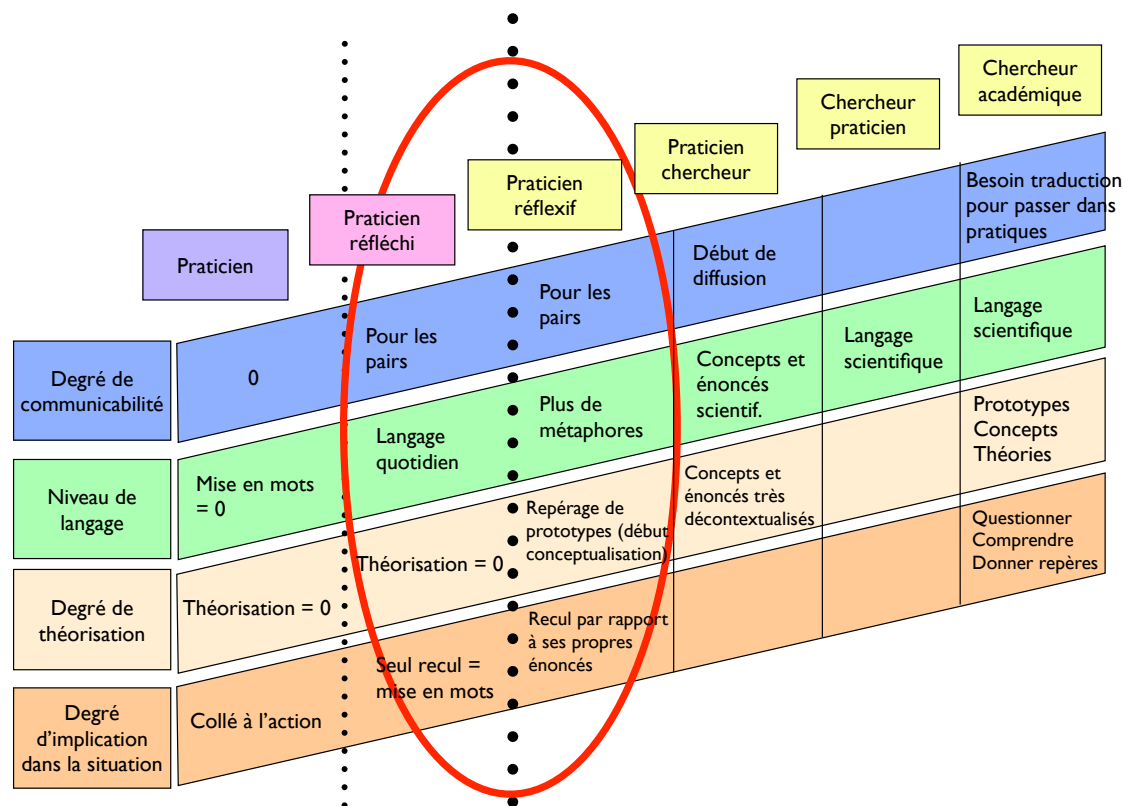


Figure 3 Indices de la rupture épistémologique entre praticiens non encore réflexifs et réflexifs (adapté de Donnay et Charlier, 2008)

Cependant, des *traces* de réflexion (ou de réflexivité; voir la nuance des définitions en 2.3.5 et 2.3.6) ne sont pas des occurrences de réflexion. Ce ne sont que des empreintes. Pour capter sur le vif une occurrence de réflexion, il faudrait considérer un ensemble d'éléments méthodologiques, que nous aborderons au chapitre suivant.

Deux aspects importants restent à noter : la question de la terminologie autour des fameuses « habitudes » à acquérir, et la question du relatif rejet qu'éprouvent les *Réflexifs* envers les tentatives d'évaluer une « compétence réflexive ».

2.4.5 Choix terminologiques disciplinaires et consensus

La réflexion est un concept sous les projecteurs de plusieurs champs disciplinaires, cela se reflète dans la terminologie. La diversité des éclairages n'empêche pas un petit nombre d'idées de se dégager sous forme d'un consensus tacite autour de l'acquisition d'une « compétence de réflexion ».

Dewey (1933/2004; 1938/1997) veut faire acquérir une « **bonne habitude de réflexion** ». Perrenoud (1999, 2001) parle plutôt en termes sociologiques (**habitus**), psychologiques (**schèmes**) ou éducatifs et professionnels (**compétence** ou **métacompétence**). Rey (2008) partage l'idée de « compétence » réflexive, qui serait alors **générique** ou « **transversale** ». Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) adoptent une approche à la fois psychologique, autour des concepts de **schèmes** et **d'invariants opératoires** piagétiens, et éducative/professionnelle en évoquant une nuance qu'ils travaillent en didactique professionnelle : un individu serait « *compétent s'il est moins démuné devant une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant* » (2006 : 151), ce qui ressemble beaucoup au type de capacité et d'attitude que Dewey poursuivait. La conception de la **compétence**, selon Le Boterf (2004), est intéressante à plusieurs égards si l'on cherche à déterminer ce que serait une « compétence réflexive », une pensée réfléchie P4 deweyenne complètement développée. Le « **savoir-mobiliser** » qu'il évoque s'appliquerait bien au concept de métacompétence suggéré par Perrenoud (1999). Le Boterf différencie la **compétence requise**, peu difficile à décrire, de la **compétence réelle**, invisible, difficile à décrire, construite plus ou moins consciemment et tendue vers la compétence requise comme une flèche vers sa cible. Il considère que la compétence réelle – imaginons ici une « compétence réflexive » – résulte de trois facteurs :

- **Savoir agir** (*assimilable aux « savoirs pratiques »*) : savoir trier, combiner et mobiliser des ressources pertinentes, individuelles et collectives, « consciemment ou non ».
- **Vouloir agir** : motivation personnelle, influencée par les incitations du contexte.
- **Pouvoir agir** : conditions du contexte qui « rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu ».

Transposé à la présente recherche, le *savoir agir* correspondrait à la capacité d'un acteur à mettre en mouvement le cycle réflexif deweyen de manière efficace, capacité que les *Réflexifs* s'efforcent de développer chez l'apprenant ou le professionnel, d'« implanter » dans ses *habitudes*. Le *vouloir agir* renvoie au problème pour les *Réflexifs* d'arriver à convaincre le professionnel ou futur professionnel que le cycle réflexif socioconstruit va lui apporter un gain réel, sur le plan fonctionnel (efficacité du geste) ou psychologique (mieux-être) et que donc, il peut franchir cette nouvelle porte sans crainte, qu'il n'a qu'avantages à le faire (motivation intrinsèque et incitations du contexte). Ce vouloir agir détermine le degré d'*implication* des acteurs dans les dispositifs réflexifs et donc aussi la qualité d'*empowerment* qu'ils peuvent en retirer et viennent parfois spontanément chercher (Charlier et Donnay, 2007; Donnay et Charlier, 2008). Le *pouvoir agir* évoque les conditions du contexte : l'injonction de pratique réflexive ne suffira pas si les conditions ne sont pas réunies ou sont incomplètes, si l'acteur estime que le dispositif réflexif qu'on lui propose risque de le mettre en position de vulnérabilité ou de risque, par exemple (Charlier et Donnay, *ibid.*; Donnay et Charlier, *ibid.*).

Quoi qu'il en soit, au-delà des champs disciplinaires dont les termes évoqués sont tirés, par-delà les chevauchements de sens et les nuances possibles, quand les *Réflexifs* évoquent la *réflexion*, non plus en tant que potentiel inné plus ou moins développé chez chaque être humain, mais comme compétence complexe et robuste à acquérir, l'accent est mis sur :

- 1) **L'enjeu de son acquisition** (l'autonomie, l'émancipation, par l'efficacité de l'action/réflexion);
- 2) **Les moyens de son acquisition** (quelles « machines » pédagogiques inventer pour implanter et développer cette habitude, cet habitus, et les schèmes de perception, pensée et action correspondants);
- 3) **La nature de cette acquisition** (un processus générique, du type de la grammaire générative chomskyenne, selon un mécanisme qui nous rend tous capables de produire à l'infini des phrases grammaticalement correctes, naturellement, sans que l'on soit capable d'en déterminer les rouages);

- 4) **La plasticité du processus acquis** (c'est un schème de résolution de problème, peu importe le problème, et d'exploration du monde, sans limite d'étendue);
- 5) **La pérennité de l'acquisition** (l'utilisation de ce schème puissant et multifonctionnel doit devenir une habitude);
- 6) **L'universalité du processus acquis** (s'en servir bien plus qu'au plan professionnel : au plan individuel, social, etc.).

2.4.6 Évaluer une compétence réflexive ?

Le groupe des *Réflexifs* s'intéresse beaucoup plus à l'implantation/au développement du schème de réflexion deweyen (P4) et à sa généralisation en habitude professionnelle qu'à la question de son évaluation. Formulons quelques hypothèses, que nous n'irons pas vérifier, mais qu'il est bon de garder en tête dans une étude où il va s'agir d'identifier des « poignées » sur la réflexion réelle pour mieux la saisir.

Hypothèse 1 : Les *Réflexifs* ont réussi à démontrer de manière empirique que les dispositifs réflexifs qu'ils expérimentent et mettent au point sont déjà relativement efficaces en termes de capacité à éclairer les idées et les actions, à les améliorer, à apporter un mieux-être aux praticiens. À partir du constat vécu, ils ne voient guère la nécessité d'évaluer la réflexion de chaque individu et préfèrent procéder de manière holiste et systémique : modifier le système éducatif dans ses *processus* n'implique pas de chercher l'impact de la modification dans chaque individu.

Hypothèse 2 : Chacun s'appropriant les schèmes, ou plutôt se construisant ses propres schèmes réflexifs en fonction de qui il est (son vécu, son parcours, son identité, ses projets, etc.), la question de l'évaluation de ces schèmes n'a plus guère de sens : chacun en fait ce qu'il peut en faire, à son rythme et à ses dimensions. Évaluer signifie rapporter à une règle, à une unité de mesure commune, qui n'a guère de sens dans une perspective idiosyncrasique.

Hypothèse 3 : L'évaluation de ces schèmes ou de cette habitude d'utilisation des schèmes en question, n'a guère de sens non plus dans l'optique développementale du constructivisme et encore moins du socioconstructivisme, puisque le partage du

processus enrichit les parties prenantes sans qu'on puisse vraiment distinguer l'apport des unes et des autres. Elle signifie quelque chose, cependant, dans un autre paradigme, celui de la formation à approche verticale descendante (« top-down »). L'évaluation s'inscrit alors dans une logique de vérification, de contrôle de qualité, qui réclame une mesure de garantie d'efficacité et d'homogénéité : tout le monde doit sortir de la formation avec un diplôme qui joue le rôle d'une garantie à la société délivrée par l'institution émettrice. Cette hypothèse est renforcée par l'idée nette chez Dewey, puis Schön, puis les autres *Réflexifs*, que le système éducatif traditionnel a tendance à aller à rebours de la pensée réfléchie P4, aussi bien en éducation générale qu'en formation professionnelle. Les deux paradigmes ont des bases très différentes. En poussant les tendances respectives à leurs extrêmes, ce qui ne correspond heureusement pas à la réalité, plus souple, on peut dire que dans l'un on enseigne des vérités, même si elles sont annoncées comme scientifiquement provisoires, dans l'autre des mécanismes d'adaptation immédiatement utilisables (mais pas seulement, puisque ce paradigme accueille aussi les savoirs conceptuels, mais selon un mode d'appui à la construction et socioconstruction des sujets, pas dans une perspective transmissive pure).

Retenons quelques points de cette section qui ont un impact sur notre étude. La visée est bien de faire acquérir des habitudes de réflexion complexe. Dans le chantier ouvert autour du modèle théorique de la PR, quelques instruments émergent, qui pourraient servir à saisir des occurrences de réflexion, même si cela doit se faire seulement à partir de leurs traces. Travailler sur la réflexion à partir de son ombre portée plutôt que sur le phénomène lui-même demandera concrètement de trianguler les traces supposées.

Le temps est venu de synthétiser tout ce que nous avons pu écrire dans ce cadre, d'en tirer la quintessence pour mieux prendre conscience de l'environnement conceptuel qui baigne cette recherche et l'influence nécessairement. Les questions de recherche viendront ensuite.

2.5 SYNTHÈSE CONCEPTUELLE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans les questions de recherche à la fin de cette section, la définition des « dispositifs réflexifs » retenue est celle exposée plus haut en six points. Résumons-la en

quelques lignes, avant de récapituler les éléments qui définissent la « réflexion » par le seul fait qu'ils gravitent autour d'elle dans cette mouvance théorique.

Un dispositif réflexif est un ensemble de moyens pédagogiques mis en œuvre pour stimuler un cycle de réflexion. Il occupe un espace-temps dédié, se déroule dans des conditions en partie prédéterminées, selon le postulat qu'on peut développer ou renforcer ledit cycle chez un acteur, au point qu'il prenne l'habitude et le goût d'y avoir recours face à des situations qui l'interpellent. À la fin de ce cycle, entretenu par le dispositif réflexif, l'acteur verrait « autrement » les éléments de la situation interpellante, c'est-à-dire de manière plus complète, contrastée, écosystémique. L'enjeu de ce dispositif est de faciliter et accélérer l'adaptation de l'acteur à son environnement. Enfin, les dispositifs réflexifs de ce courant de pensée recherchent systématiquement les bénéfices de l'interaction avec l'Autre dans la construction de nouvelles compréhensions du réel, qui se retrouvent au bout du compte mieux partagées avec la communauté professionnelle.

Voyons maintenant l'ensemble de caractéristiques de la réflexion et du cycle réflexif qui ont des conséquences importantes pour les milieux éducatifs, les environnements professionnels et les espaces de formation qui les connectent (formation continue ou apprentissage tout au long de la vie).

La « réflexion » qui nous intéresse ici correspond initialement à la « pensée réfléchie » de John Dewey (désignée P4 ci-dessus), c'est-à-dire un type de réflexion liant intimement pensée et action, tendant à abolir la frontière esprit/matière. Construite sur une base physico-psychologique, elle comporte une dimension innée. Cette réflexion a été modélisée par plusieurs auteurs sous la forme d'un cycle intrapsychique, alimenté et favorisé par des apports externes féconds (interactions avec l'Autre ou apport de savoirs issus de la recherche). D'origine naturelle, elle n'est cependant pas systématiquement utilisée, apparaît plus développée chez certaines personnes, moins chez d'autres. Il est difficile de dire pour un individu donné à quel degré il a développé la capacité de mettre en œuvre cette réflexion, ce cycle intrapsychique ouvert aux apports interpsychiques. Ce cycle-réflexion se déroulerait en cinq étapes chronologiques, plus ou moins marquées selon le fonctionnement de l'acteur et les caractéristiques de la situation de déclenchement :

1. **Déclencheur** : un élément de l'environnement ou de l'action du sujet *interpelle* celui-ci, de manière négative (ressenti de trouble, malaise, problème, chaos) ou positive

(ressenti de curiosité ou de défi). Pour discerner le fruit du hasard de l'apport des dispositifs réflexifs, nous avons distingué plus haut entre des « déclencheurs sauvages », c'est-à-dire qui n'ont fait l'objet d'aucune sélection de la part du formateur, et des « déclencheurs prémédités », c'est-à-dire conçus pour faire partie d'un dispositif pédagogique. Dans une étude comme celle-ci, le facteur déclencheur est intéressant, car un acteur se souvient assez facilement d'un sentiment de trouble, malaise, curiosité ou défi. Certains chercheurs du courant réflexif savent que les acteurs parlent plus volontiers d'« incidents critiques », voire de « personnes critiques » qui ressortent du quotidien (Kelchtermans, 2001). Sur un plan méthodologique, la question est peut-être moins celle de la mémoire de ce type d'événement marquant que celle de la confiance que le répondant accorde à l'intervieweur, donc de la qualité de l'information qu'il lui fournira. Quoi qu'il en soit, le début de ce type de cycle est relativement facile à repérer et, si les conditions de poursuite du cycle sont favorables à la réflexion, on peut espérer en arriver à la phase de reconceptualisation, qui a aussi des effets plus repérables. Les phases 2 et 3 d'observation et analyse, en revanche, sont plus difficiles à cerner, probablement parce qu'elles relèvent d'un travail intrapsychique plus intime;

2. **Observation** : l'acteur procède à une recherche d'informations, interne ou externe (plus la personne a du vécu, plus le répertoire d'informations internes va apporter d'éléments); dans certains dispositifs réflexifs (Osterman et Kottkamp, 2004), l'augmentation de la quantité d'information est considérée comme cruciale, jouant un rôle de « catalyseur » de la réflexion, facilitant l'analyse et donc la reconceptualisation qui mène à de nouvelles actions. L'information se divise alors en deux types : celle qui est *fournie* d'emblée par le dispositif, et celle qui doit être *recherchée* par l'acteur. Cette phase pourrait donc s'appeler « augmentation de l'information », peu importe sa provenance – dispositif ou recherche par l'acteur. C'est dans cette phase que l'Autre peut commencer à jouer son rôle de miroir et nous livrer de l'information sur nous-mêmes, habituellement difficile d'accès pour nous. Sa position excentrée l'y aide. Concrètement, cette phase est difficile à distinguer de la suivante, dans la mesure où l'observation est souvent accompagnée et même guidée par un travail d'analyse plus ou moins conscient (Paillé et Mucchielli, 2008,

- relèvent la même circularité pour le chercheur observant et analysant les données à la fois).
3. **Analyse** : en puisant dans les informations à sa disposition, l'acteur fait ressortir des liens pertinents pour lui (donc pour son action); l'analyse le conduit fréquemment à retourner à la phase d'observation pour vérification. On constate donc souvent un phénomène de courroie entre observation et analyse (Osterman et Kottkamp, 2004), la chronologie de ces deux phases reste alors théorique;
 4. **Reconceptualisation** : l'acteur « recatégorise » des éléments de sa pensée, en vient à comprendre et « voir les choses *autrement* ». Cette différence entre la vision « d'avant » et « d'après » le cycle réflexif peut être considérée comme l'apprentissage réalisé, le « gain » net du cycle de réflexion. Dans une recherche comme celle-ci, cette partie est importante, car c'est sans doute la plus facile à faire expliciter par l'acteur. Il n'aura peut-être pas conscience d'avoir observé-analysé des informations, mais si sa manière de voir en vient à se modifier, il sera probablement capable de le dire, même s'il n'est pas encore capable d'expliquer en détail en quoi consiste la modification de compréhension ou de vision;
 5. **Test** : l'acteur teste sa nouvelle vision intérieurement (validation par le raisonnement) et extérieurement, par expérimentation sur le réel (validation par la confrontation aux objets du réel, parfois précédée d'une validation par simulation sur modèle réduit, un croquis, un tableau, par ex.). Dans une formation, le résultat du test peut servir de déclencheur à une autre réflexion, captée ou non par un dispositif réflexif. Si la formation est organisée de telle manière à capter régulièrement les nouvelles réflexions émergentes, c'est-à-dire à faciliter leur développement par des conditions ad hoc, on peut obtenir l'effet de multiplication et d'accélération d'apprentissage de l'expérience souligné par Bolton (2005). Visuellement, on pourrait imaginer une série de cycles réflexifs en escalier.

Le cycle de cette réflexion a un aspect transformateur à la fois du sujet et du réel. Il participe donc à la fois d'un *processus* et d'un *résultat*. Le *processus* consiste en une démarche cognitive d'investigation de l'expérience et de l'environnement, qui puiserait dans la totalité intrapsychique du sujet (cognitif, affectif, motivationnel, vécu, projets...). Le *résultat* se révèle dans une modification du regard sur soi, sur les situations et les

choses, que l'on peut considérer comme une *transformation* de soi et de la vision du monde, pouvant mener à une action mieux construite et donc plus efficace sur le réel. La qualité de l'action issue de ce cycle de réflexion a un effet positif sur le bien-être des sujets, apprenants ou professionnels, en termes de sentiment de maîtrise, de compétence, d'appartenance, par exemple (Osterman et Kottkamp, 2004). On peut considérer que la différence entre la vision d'origine, avant le cycle de réflexion, et la nouvelle optique émergeant du cycle, se résume en un « gain » : un apprentissage. Dans cette perspective, cette réflexion complexe est un moyen naturel d'apprentissage, à différencier de réflexions plus élémentaires (désignées P1, P2, P3 plus haut). Il va de soi qu'il ne peut y avoir d'apprentissage que si le cycle se déroule dans des conditions favorables. Dans ce cas, l'ancienne vision du monde ou de la situation fait place à une nouvelle vision ou à une vision modifiée. Le cycle réflexif entraîne donc des effets bénéfiques à la fois pour l'acteur (sentiment d'*empowerment*, de maîtrise, d'appartenance, etc.) et pour l'action (action nouvelle, renouvelée ou raffermie); par ailleurs, si les conditions de travail ultérieures sont aussi favorables, les nouveaux schèmes de pensée et d'action, donc les nouvelles actions, pourraient être reconduits dans le milieu professionnel (*cf.* figure 4). Inversement, dans le cas de conditions défavorables de déclenchement ou de réflexion, celle-ci ne « décolle pas » ou « s'étrangle » laissant les anciens schèmes de pensée et d'action intacts. L'acteur n'apprend pas de son expérience, son action ne se modifie pas (*cf.* figure 5).

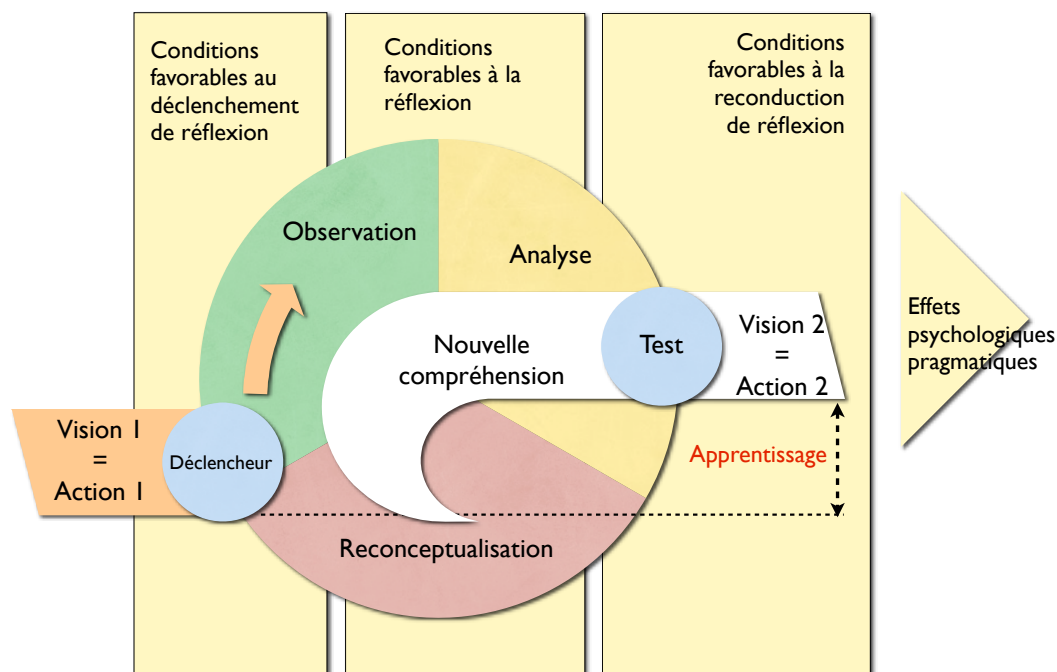


Figure 4 Cycle réflexif en 5 étapes, sous conditions favorables, avec effets bénéfiques sur l'acteur et l'action

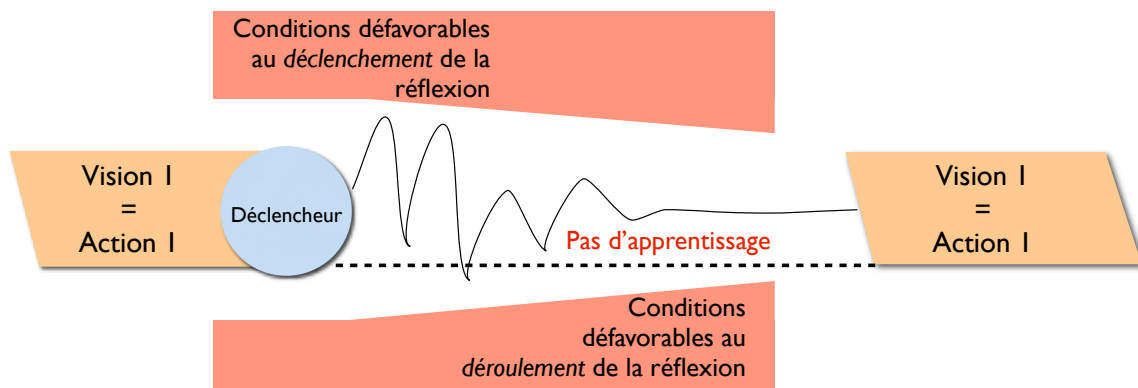


Figure 5 Cycle réflexif avorté à cause de conditions défavorables. La vision ne change pas, l'action n'est pas renouvelée.

La réflexion qui se rend à l'étape du renouvellement de la vision et de l'action professionnelle est inspirée par l'environnement et y retourne. Fondée sur un cycle générateur d'apprentissages, elle présente en outre un aspect « résolution de problème » ou « exploration du réel ». En termes piagétiens, on peut considérer cette réflexion

comme un mécanisme qui, face à un déséquilibre, permet à l'acteur une « rééquilibration majorante ». Cette réflexion s'avère particulièrement pertinente en éducation et dans le monde professionnel, ou à l'interface des deux (formation continue ou tout au long de la vie). Des éducateurs l'ont saisi et confectionnent des dispositifs pédagogiques destinés à la susciter et à en multiplier les effets. Ces dispositifs, dans lesquels l'Autre, sous forme de savoirs publics ou de personnes physiques (les pairs, l'animateur) jouent un rôle majeur, sont conçus pour faciliter le développement de la réflexion génératrice d'apprentissages en renforçant les conditions favorables à celle-ci (cf. figure 6).

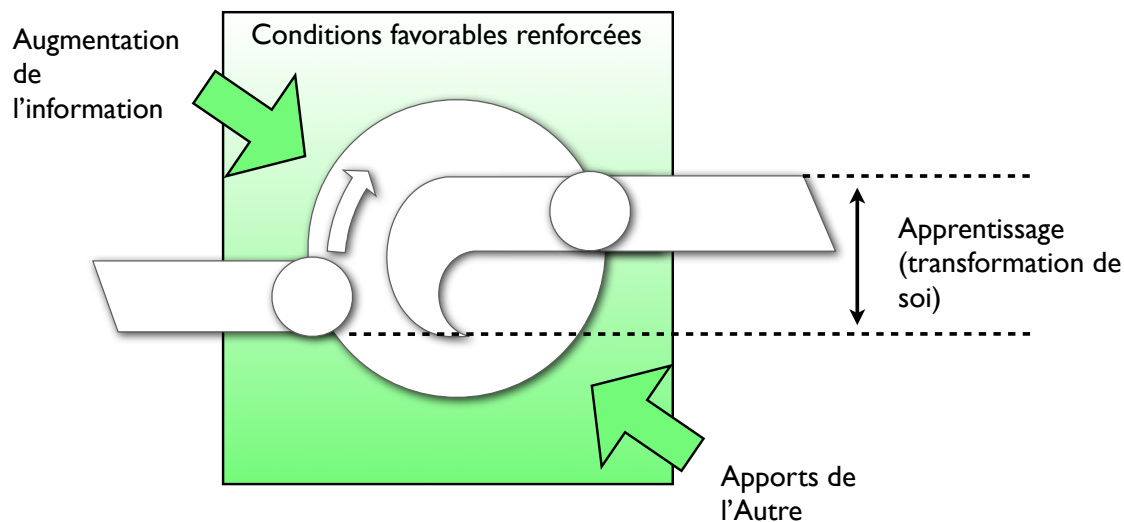


Figure 6 Dispositif réflexif, avec renforcement des conditions favorables au cycle de réflexion, notamment l'Autre (savoirs formalisés de l'Humanité ou participation d'autrui)

Les « gains » en apprentissage sont susceptibles de se réinvestir dans des paliers successifs de réflexion, multipliant et accélérant l'apprentissage. Une intervention de type *culturel* serait donc capable de stimuler et renforcer cette réflexion, selon le postulat que la réflexion intrapsychique décrite par Dewey – la « pensée réfléchie » – peut être entraînée de l'extérieur, par une intervention humaine, à travers des dispositifs pédagogiques ou organisationnels appropriés. Cette réflexion peut se produire de manière

complètement tacite, implicite, non consciente et sans verbalisation. Cependant, la plupart des dispositifs réflexifs actuels cherchent à la stimuler et à la développer en recourant au langage, à l'explicitation et à un rehaussement d'éléments tacites au niveau de la conscience. Certains *Réflexifs* affirment que cette réflexion demanderait un effort à celui qui l'utilise habituellement peu. D'autres parviennent à faire oublier à l'acteur qu'il fournit cet effort. C'est ce type de cycle, donc ce type de réflexion, que les *Réflexifs* cherchent à transformer en *habitudes* chez des professionnels, de futurs professionnels ou plus généralement des apprenants au sein du système éducatif. Cette réflexion d'origine *naturelle* et les dispositifs réflexifs d'origine *culturelle* qui cherchent à la stimuler formeraient ainsi la base d'un mécanisme d'autorenouvellement de l'action chez toute personne, enfant ou adulte, qui serait capable de se l'approprier au point de l'intégrer de manière fluide dans ses schèmes de pensée et d'action, comme s'il s'agissait véritablement d'une « seconde nature ».

Considérant tous ces éléments et l'objectif général de recherche, nous avons repéré quatre zones de recherche reliées chronologiquement avec le cycle réflexif, dans lesquelles interroger le fonctionnement de la réflexion : les zones 1) de déclenchement, 2) d'augmentation de l'information, 3) des effets ou traces, 4) des conditions de fonctionnement du cycle (conditions de déclenchement et de maintien de la réflexion dans le cycle, ainsi que reconduction de la réflexion dans des circonstances nouvelles, à venir). Nous préférons « augmentation de l'information » à « observation », pour incorporer à cette deuxième phase du cycle toutes les possibilités d'apport d'information autres que l'observation (*cf.* figure 7 et tableau I).

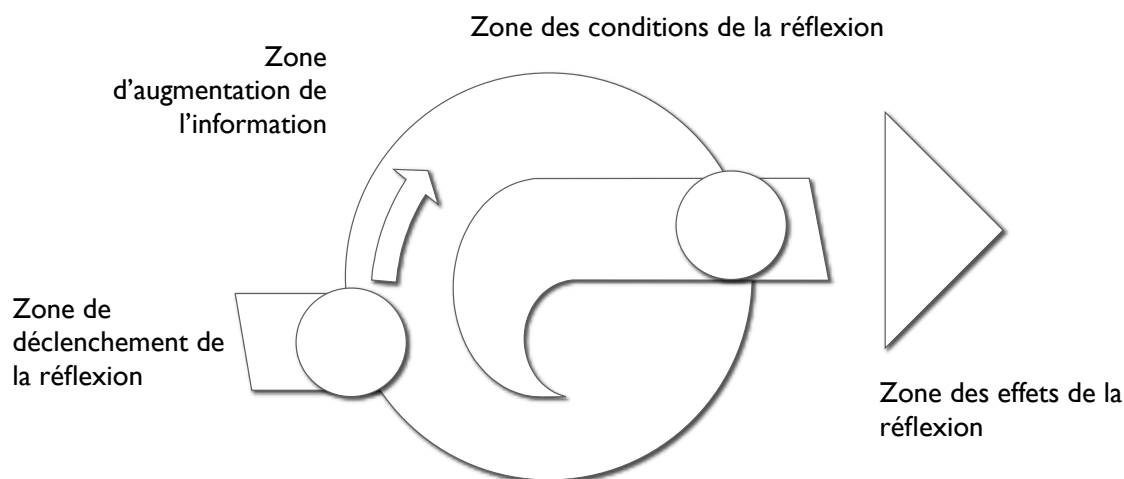


Figure 7 Les quatre zones de recherche autour du cycle réflexif

**Tableau I
Les quatre zones de recherche liées au cycle réflexif**

Zones de recherche liées au cycle réflexif	Objets recherchés
Zone de déclenchement	Déclencheurs prémédités ou non
Zone d'augmentation de l'information	Intervention de l'Autre, entité physique : pairs, animateur, par exemple
	Intervention de l'Autre, entité abstraite (au sens vygotkien) : savoirs véhiculés par des artefacts culturels
Zone des effets ou traces de la réflexion	Recatégorisation-reconceptualisation menant à « voir les choses autrement »
	Effets physiques repérables dans une modification de l'action professionnelle
	Effets psychologiques bénéfiques : sentiment d' <i>empowerment</i> , de maîtrise, d'appartenance, etc.
Zone des conditions de fonctionnement du cycle de réflexion	Conditions de déclenchement de la réflexion
	Conditions d'entretien-maintien de la réflexion
	Conditions de reconduction d'un schème de pensée ou d'action appris

Une recherche dans ces quatre zones devrait aider à répondre aux questions spécifiques de l'étude, que voici.

Questions de recherche

Rappelons l'objectif général de cette étude : *L'étude vise à comprendre comment la réflexion, dans une formation universitaire qui la recherche ouvertement ou dans un projet professionnel qui la convoque sans la nommer, contribue à développer des mécanismes d'autorenouvellement professionnel.*

La difficulté sera d'identifier les occurrences de réflexion, ou plus probablement leurs traces, à partir d'indices identifiés plus haut. Chaque question est résumée par un objectif, qui constitue son « titre ».

1) Repérer des occurrences de réflexion (réalités vécues)

Chez les deux types de formés et les professionnels expérimentés qui constituent les échantillons, quelles sont les traces de réflexion, inférées à partir d'indices dans le discours des acteurs, qui constitueront les meilleures empreintes d'occurrences de réflexion ?

2) Identifier les conditions d'émergence des occurrences de réflexion (conditions vécues)

À partir de ces empreintes repérées dans le discours des formés ou des professionnels expérimentés, quelles sont les conditions qui ont favorisé l'émergence et le développement des occurrences de réflexion ?

3) Éclaircir les liens entre occurrences de réflexion et dispositifs réflexifs (moyens vécus et rapport éventuel à la volonté affichée des programmes; amendement des dispositifs)

Les occurrences de réflexion sont-elles liées à des moyens pédagogiques ou organisationnels spécifiques, c'est-à-dire à des dispositifs réflexifs prémédités ? Ont-elles émergé exactement là où on les attendait ou sont-elles des à-côtés accidentels à documenter pour amender les dispositifs ?

4) Cerner les schèmes de pensée et d'action susceptibles d'être reconduits par l'acteur (autorenouvellement professionnel)

Des occurrences de réflexion, préméditées ou non par la formation ou l'organisation, semblent-elles adoptées comme un futur mode de fonctionnement professionnel, s'inscrivent-elles dans un possible schéma de résurgence ?

CHAPITRE 3

METHODOLOGIE

INTRODUCTION

Afin de répondre à l'objectif de recherche qui est de comprendre le rôle de la réflexion dans le développement de mécanismes d'autorenouvellement professionnel, il est nécessaire de mettre en place une méthodologie adaptée à un objet aussi évanescent et subjectif.

Ce chapitre est divisé en cinq sections. La première présente les fondements épistémologiques de la présente recherche, l'approche retenue, la tension déduction/induction qui la sous-tend, et quelques difficultés pragmatiques liées à la saisie de l'objet « réflexion ». La seconde se consacre aux questions d'échantillonnage : populations de travail, diversité interne, étendue, posture épistémologique du chercheur à l'égard des échantillons. La troisième aborde l'instrumentation et la collecte de données. La quatrième est réservée aux étapes du traitement et de l'analyse des données. Enfin, la cinquième considère les dimensions éthiques de l'étude et ses limites.

3.1 FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET CONSIDÉRANTS PRAGMATIQUES

Cette section situe d'abord la présente étude dans le double courant de l'interactionnisme symbolique et de la phénoménologie. Elle éclaire ensuite le choix d'une approche « compréhensive », puis note une tension déduction/induction qui s'est imposée rapidement. Elle se conclut sur un aperçu de quelques difficultés pragmatiques que rencontre le chercheur à l'affût de traces de réflexion.

3.1.1 Interactionnisme symbolique et phénoménologie

La méthodologie qualitative de cette recherche s'inspire des travaux de Paillé et Mucchielli (2008), Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997) et Demazière et Dubar (2004).

Elle est teintée de deux grandes approches théoriques/épistémologiques, dont on remarquera les échos avec les conceptions de l'Homme, du sens et du monde dans le

courant humaniste du groupe des *Réflexifs* étudié dans le cadre conceptuel : l'interactionnisme symbolique et la phénoménologie, les deux étant étroitement liés à l'approche « compréhensive ».

Selon l'interactionnisme symbolique, influencé par le pragmatisme américain, dans la tradition de Mead et de Blumer, chaque être humain *interprète* le monde – la « réalité » extérieure, comme son monde intérieur – et *agit* sur lui en fonction de ses grilles de lecture personnelles, qu'il forge peu à peu à travers ses interactions avec autrui et qu'il peut modifier au fur et à mesure de nouvelles interactions « symboliques » (par le truchement de la communication verbale ou non verbale). Cette approche, en phase avec celle des *Réflexifs*, écarte la passivité du sujet : c'est un « acteur » (Le Breton, 2008). Elle est donc compatible avec les postulats constructivistes et socioconstructivistes du courant de PR étudié plus haut.

Dans l'approche phénoménologique, il est important de « *saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites (les comportements ne parlant pas d'eux-mêmes), la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation, les acteurs étant vus comme les mieux placés pour en parler* » (Poupart, 1997 : 175). La méthode de cueillette des données se profile déjà ici : l'entrevue.

3.1.2 Choix d'une approche « compréhensive »

Cette recherche qualitative s'enracine dans une approche « compréhensive », plus spécifique aux faits humains et sociaux, par opposition à l'approche « explicative » utilisée dans les sciences naturelles et physiques. Le postulat est que « *tout homme [peut] pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme* » selon des « *moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux sont porteurs* » (Paillé et Mucchielli, 2008 : 29). Cela rappelle l'expression de Van Manen (1977), évoquée plus haut à propos de la pratique réflexive : le « *co-orientation grasping* » ou saisie immédiate du monde d'autrui par *insight*.

Au plan de la méthode déployée ici, « *cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation 'en compréhension' de l'ensemble étudié* » (Paillé et Mucchielli, 2008 : 29).

Malgré les affinités relevées entre, d'une part, le courant des *Réflexifs* présenté dans le cadre conceptuel, et d'autre part, les référents épistémologiques exposés ici, précisons que nous ne sommes pas dogmatique. Si l'approche « explicative » de type causale a été écartée, c'est que nous l'avons jugée prématurée. La pratique réflexive est en effet un domaine relativement récent dans le champ scientifique. Ses concepts manquent un peu de stabilité et les phénomènes liés à ce courant sont trop peu documentés pour qu'on puisse envisager *maintenant* une telle approche. À ce stade-ci, produire des statistiques sur la « réflexion », par exemple, risquerait de tout dire et de ne rien dire à la fois, puisque les sens qui y sont associés sont extrêmement nombreux (Beauchamp, 2006). C'est une logique exploratoire qui a donc guidé le choix de l'approche qualitative, pas un préjugé. En ce sens, la méthodologie de cette recherche s'inscrit bien – encore un rapprochement avec le courant des *Réflexifs* – dans un pragmatisme.

Une approche inductive et qualitative devait permettre de mieux comprendre ce qui se passe – comment, où, pourquoi, dans quelles conditions, etc. se produisent les occurrences de réflexion – afin d'obtenir une meilleure prise sur les outils et concepts existants. En fait, nous n'avions guère le choix, il fallait impérativement faire émerger des concepts qui pourraient affiner les indices de réflexion et les dispositifs réflexifs actuels, ou nous aider à en forger de nouveaux. Une étude de type qualitatif pourrait outiller des études quantitatives ultérieures.

3.1.3 Une tension déduction/induction

Un mot tout de même, sur la tension déduction/induction qui a parcouru cette recherche. Comme le font remarquer Paillé et Mucchielli (2008), il arrive que le gros du travail d'analyse qualitative se soit fait en amont de la cueillette de données, dans un effort pour dégager une grille de lecture face à un objet de recherche. C'est ce qui s'est passé ici. Un cadre conceptuel a émergé à partir de l'examen phénoménologique de travaux épars originaires de divers lieux de la planète et à des moments différents. Des

recoupements se sont peu à peu imposés, des liens ont commencé à apparaître sous la pression d'un « projet de compréhension » (*ibid.* : 257). À notre grande surprise, le cadre qui se voulait « conceptuel », c'est-à-dire empruntant de-ci, de-là, des concepts pertinents pour l'objet à l'étude, s'est peut-être transformé en début de cadre « théorique ». Les liens semblent si forts, la cohérence conceptuelle entre chercheurs si robuste, que le mot « paradigme », utilisé il est vrai par certains *Réflexifs*, s'est même imposé dans ces lignes. Manifestement, la situation était mûre, de nombreux travaux d'« analyse qualitative en amont » avaient suffisamment défriché le terrain pour qu'un chercheur intéressé par l'objet « réflexion », puisse trouver des relations récurrentes entre les concepts indispensables à sa propre étude. « Théorie » est un terme trop fort dans ce cas. Mais « conceptualisation » semble approprié.

Cela crée une posture d'analyse intéressante, car paradoxale. Les termes de Paillé et Mucchielli (2008) la rendent bien. Le désarroi face à la variété des interprétations du concept de *réflexion* a peu à peu conduit à faire émerger des « catégories conceptualisantes » autour des écrits mêmes de chercheurs préoccupés par ce concept précis, soit qu'ils le questionnaient, soit qu'ils tentaient de l'opérationnaliser. Ce travail d'« induction théorisante », où nous étions profondément et sincèrement à l'écoute des phénomènes au travail, a mené à une esquisse de théorie, c'est-à-dire à l'élaboration d'une première grille de lecture, c'est-à-dire aussi à des « catégories préconstruites », bref, à une recherche dès le départ... déductive, à l'inverse du projet d'origine, axé sur un élagage et un affinage.

Le premier mouvement, effectivement, a été inspiré d'une démarche vérificatoire. Il a semblé mener à ne trouver dans l'étude, comme l'écrit Giorgi (1997 : 355) « *que ce qu'on y avait mis au départ* » ou presque. Un doute est survenu, salutaire dans ce type de recherche (Van der Maren, 2006). Pris dans une logique positiviste de vérification des bribes de théorie qui avaient émergé dans le cadre conceptuel, n'étions-nous pas en train de nous efforcer à notre insu de démontrer que les concepts de « cycle réflexif », de « déclencheurs de réflexion », de « réflexion-processus/résultat » qui étayaient les questions de recherche « tenaient la route » et étaient donc scientifiquement pertinents ? Cela est tentant et légitime dans un projet d'intelligibilité. Mais où était passée l'approche

phénoménologique « orientée vers la découverte » (Giorgi, *ibid.*), qui devait mettre de côté les lunettes déjà théoriques du chercheur ? L'étude n'était-elle pas en train de passer à côté de l'essentiel parce qu'elle était déjà absorbée par des idées fixes ?

En fait, la posture d'« analyste travaillant en émergence théorique » de Paillé et Mucchielli, qui semblait appropriée compte tenu du flou de l'objet « réflexion », cette démarche inductive, donc, « recourant peu à des catégories préalablement données » (p. 250), s'est affirmée ultérieurement. Il fallait d'abord déterminer dans le verbatim ce qui constituait des « occurrences de réflexion » de ce qui n'en était pas. Le premier mouvement d'approche vérificatoire, aux catégories préconstruites, s'est avéré d'une grande utilité à cet égard.

Nous avons donc procédé selon deux mouvements différents, l'un descendant, l'autre ascendant : le sens imposé par le chercheur *puis* celui imposé par les données. Nous avons cependant essayé de ne pas rester enfermé dans l'une ou l'autre des approches, de maintenir en permanence une posture ouverte d'observation par une accommodation renouvelée du regard, qui demande souvent d'« ajuster l'œil » (*ibid.* : 256), afin de lire les données à deux profondeurs différentes. Le processus itératif de la recherche qualitative a fait le reste.

3.1.4 Obtenir des traces de réflexion à travers le discours des acteurs : difficultés pragmatiques

Nous avons choisi d'analyser la réflexion à travers le discours d'acteurs. Si le lieu est pertinent pour détecter des traces de réflexion, cela reste un parcours méthodologique parsemé d'embûches. Voyons-en quelques difficultés d'ordre pragmatique.

Des traces de réflexion – ou de réflexivité, selon la distinction de Donnay et Charlier (2008; cf. 2.3.6) – ne sont pas des *occurrences* de réflexion. Ce ne sont que des empreintes. Pour capter sur le vif une occurrence de réflexion, il faut 1) soit une observation directe et fine d'un comportement (une hésitation, des yeux qui se plissent, un discours soudain interrompu, une reformulation, une coupure ou un réaménagement subtil de l'action en cours), sans aucune garantie que « l'impression » de réflexion

corresponde à une réelle occurrence, à moins qu'il ne s'agisse d'autoobservation, et encore; 2) soit inférer l'occurrence après coup, à partir des traces du discours de l'acteur (enregistrées ou écrites) et en y repérant des indices, comme ceux évoqués précédemment.

Cela pose des questions intéressantes. À propos des *changements de perspectives* attendus à la fin d'une réflexion, par exemple, qui sont peut-être seulement des nuances, ou une confirmation de schèmes de pensée antérieurs, comment savoir si l'acteur pense effectivement d'une manière différente d'autrefois, précisément d'une manière autre qu'*avant* la formation ou le dispositif réflexif? La réflexion étant essentiellement un processus intime, pour démontrer son occurrence, il est pertinent d'analyser le discours des personnes qui ont *vécu* l'expérience.

Autre obstacle : il faut éviter des questions qui induisent les réponses que le chercheur souhaite entendre ou que le répondant souhaite lui faire entendre. Dans le premier cas, c'est un peu la « posture illustrative » dénoncée par Demazière et Dubar (2004); dans le second, « l'effet d'adressage » relevé par Clot (1999), ou de « désirabilité sociale », qui a amené Brouwer et Korthagen (2005) à éliminer les questions directes sur la « réflexion » dans leur étude sur l'effet de la formation initiale des enseignants sur les habitudes de réflexion des anciens étudiants de l'Institut Ivlos (Pays-Bas).

Bref, la posture de départ était la suivante : d'un discours, en prenant de multiples précautions méthodologiques, on doit pouvoir inférer des éléments du processus cyclique deweyen (les cinq étapes) ou des effets de ce processus sur la perception, la pensée, les sentiments ou l'action du sujet. Si l'on affine l'analyse, on doit pouvoir arriver à des distinctions plus subtiles que font parfois les *Réflexifs* : simple « réflexion », attachée aux choses, ou « réflexivité », plus poussée, retournée vers soi, son action, les fondements de sa propre pensée (Donnay et Charlier, 2008, notamment; ou Argyris et Schön, 1974 et leur distinction *single/double loop learning*; Korthagen, 1985, 2004, qui préfère « niveaux $\Delta 1$ et $\Delta 2$ »); ou encore, objets ou « domaines de réflexion » (Beauchamp, 2006; Donnay et Charlier, 2008).

Quoi qu'il en soit, relever des occurrences de réflexion, ou leurs traces, chez un individu dont on ne sait pas s'il est réellement passé par un processus réflexif prémédité par l'institution, donc médié et balisé pédagogiquement, ou s'il a vécu une « combustion spontanée » et personnelle de réflexion à la suite d'un déclencheur non prémédité, relever ce type de réflexion inattendue est une autre affaire, peut-être plus délicate. Les points de repère manquent. Le chercheur doit reconstruire *toute* l'histoire sans éveiller chez le sujet un phénomène de désirabilité sociale, qui se produit inmanquablement si l'on affiche trop tôt ses couleurs. Loughran (2006) estime ainsi qu'évaluer la réflexion « tue » la réflexion. Francis et Ingram-Starrs (2005) notent que même les enfants peuvent inventer un discours réflexif – un véritable « genre réflexif » – modelé sur les attentes d'un enseignant pourtant bien intentionné, mais laissant un peu trop ostensiblement claquer au vent son étendard « pratique réflexive ».

Le chercheur ne peut non plus avouer d'emblée qu'il cherche précisément des « occurrences de réflexion » sans générer un possible malaise chez ses interlocuteurs, qui après tout ne sont pas sûrs d'être vraiment *réflexifs* et pourraient modifier leur discours plutôt que de laisser l'occasion à quelqu'un qu'ils connaissent peu ou prou, un *chercheur* justement, de *trouver* qu'en fait... ils ne sont guère réflexifs. Par ailleurs, le chercheur a une obligation morale de transparence envers un participant qui accepte de lui livrer sa pensée. L'équation du chercheur revient donc aussi à trouver les moyens de dire les choses sans les dire vraiment, ni pourtant mentir.

Gardons à l'esprit qu'épingler des « occurrences de réflexion » est une étape préliminaire, encore à une bonne distance d'y repérer un pattern qui démontrerait que la deuxième partie de la proposition de Dewey – l'aspect « acquisition d'une bonne habitude » – est réalisée. Bref, si une réflexion apparaît une ou deux fois, rien ne dit que le sujet en fera une stratégie réelle d'exploration du monde et de résolution de problèmes professionnels, une « bonne habitude », ancrée dans son mode de fonctionnement, voire mobilisable dans d'autres domaines de sa vie. En fait, il a été plus aisé, si l'on peut dire, de détecter et isoler des événements réflexifs dans le discours des acteurs que de démontrer l'émergence de ces « bonnes habitudes ».

3.2 ÉCHANTILLONNAGE

Nous avons affaire à trois échantillons non probabilistes, composés de volontaires.

L'objectif était de recueillir des témoignages d'apprenants ou d'anciens apprenants à travers lesquels on puisse interroger la chaîne causale *volonté-moyens-conditions-réalités de la réflexion*. Il fallait donc trouver des formations conçues selon cette logique et interroger des diplômés ou finissants volontaires sur ce qu'ils avaient réellement vécu, en matière de réflexion (même si la question ne peut être posée telle quelle). Ce serait la population de travail principale (Pires, 1997).

Cela a conduit à chercher aussi un extrême inverse, un dispositif à possible effet réflexif, mais dont la chaîne causale aurait été tronquée juste après ses deux premiers éléments. C'est-à-dire que la partie *volonté-moyens* n'apparaîtrait pas, alors que subsisteraient les deux derniers composants, *conditions-réalités de la réflexion* (cf. figure 8).

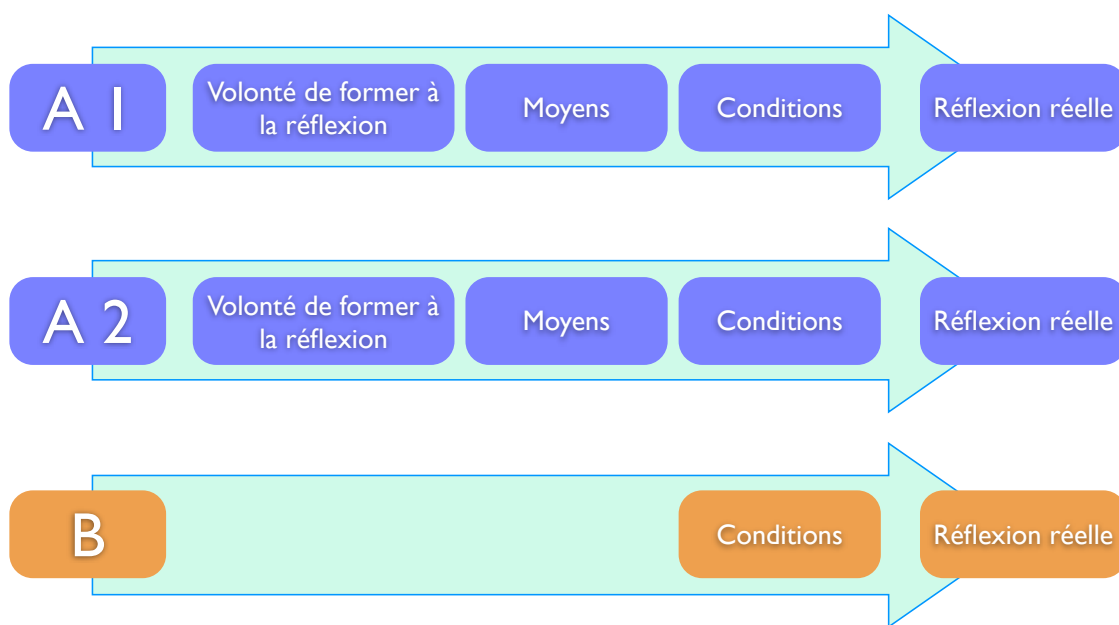


Figure 8 Trois chaînes menant à l'émergence de réflexion de type P4, correspondant à trois échantillons

Il s'agirait alors de mettre en contraste l'articulation entre l'élément intentionnel *volonté-de-former-à-la-réflexion* et l'élément réel *réalités-de-la-réflexion*, en extrayant du processus causal l'aspect « volonté extrinsèque ». L'objet « réflexion » pourrait bénéficier de la sorte d'un regard différent sur ses *invariants*, car dans les trois cas, l'on peut s'attendre à des manifestations de réflexion.

Par ailleurs, dans la première population, une volonté marquée, affichée, de faire réfléchir pouvait renforcer la réflexion, mais pouvait aussi la « forcer » (Francis et Ingram-Starrs, 2005).

La deuxième population échappe à ce doute. Suffisamment dissemblable de la première dans certaines de ses caractéristiques, elle devait suffisamment s'en rapprocher quant au fonctionnement de la réflexion pour pouvoir, l'un dans l'autre, générer de manière heuristique « des rapprochements, des confrontations, des oppositions, des mises en perspectives » (Paillé et Mucchielli, 2008 : 45).

Compte tenu de cet éclairage indirect, nous parlons d'une population de travail secondaire, contrastante, complémentaire à la première. La réflexion P4 serait le lieu géométrique des trois échantillons (*cf.* figure 9).

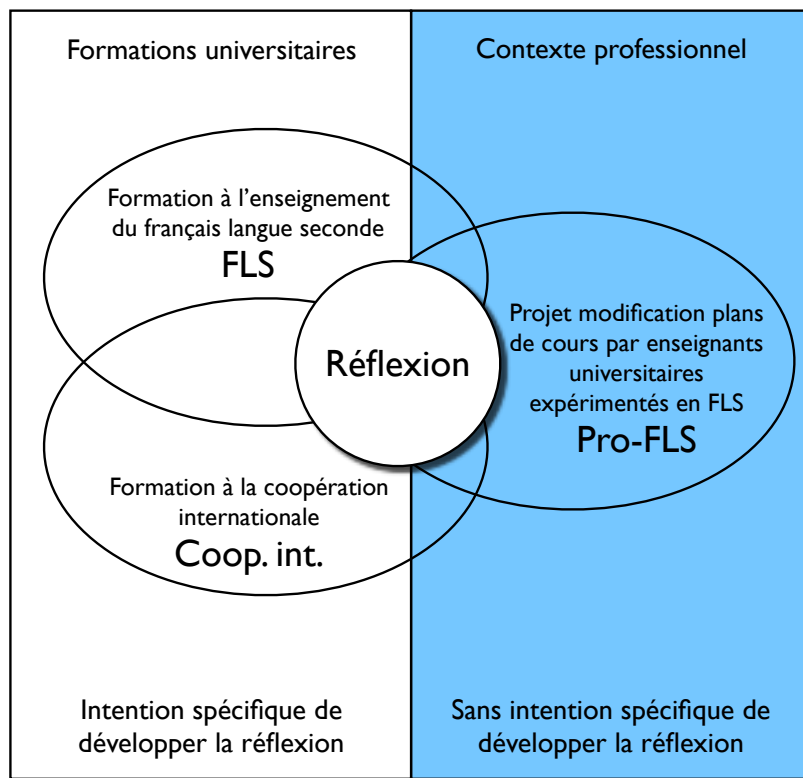


Figure 9 Deux populations et trois échantillons pour éclairer le phénomène de la réflexion P4

3.2.1 La population de travail principale

La population de travail principale, ou « population A », est constituée de personnes ayant vécu une formation qualifiante, contenant un objectif explicite de développement d'une *compétence réflexive*.

Deux formations sont illustrées, nous avons donc deux échantillons de cette population, soit A1 et A2, pour étudier les occurrences de réflexion et leurs conditions d'émergence. Dans cette population, particulièrement dans l'échantillon A1, l'injonction de réflexion est forte.

L'avantage de travailler sur *deux échantillons* d'une même population subdivisée en deux disciplines est qu'il est plus facile de faire ressortir des caractéristiques communes des processus de réflexion autour de la chaîne causale *volonté-moyens-conditions-réalités*

de la réflexion, en les dissociant des pistes idiosyncrasiques des programmes ou disciplines.

3.2.1.1 Échantillon A1

Il est composé d'étudiants du baccalauréat en enseignement, en quatrième année, se spécialisant en français langue seconde pour élèves du primaire et secondaire, dans la formation initiale proposée conjointement par l'Université McGill et l'Université de Montréal, au Québec. Ces étudiants-là doivent s'approprier lors de la formation douze compétences, dont la onzième, en particulier, contient une référence explicite à la nécessité de devenir un *praticien réflexif* (référentiel de compétences du MEQ, 2001).

Par rapport à la chaîne causale étudiée – *volonté-moyens-conditions-réalités de la réflexion* – on peut légitimement supposer la présence de dispositifs réflexifs divers destinés à développer cette compétence spécifique. La *volonté* est affichée et manifeste.

Les répondants sont relativement jeunes et, pour la plupart, l'enseignement sera leur premier vrai métier. Sur un bassin d'une trentaine de finissants, nous avons rejoint 14 étudiants, mais si la participation a été forte lors de l'entrevue collective (12 personnes), elle a chuté à 3 pour les entrevues individuelles (en fin d'année universitaire, ces futurs enseignants s'exerçaient au métier en acceptant des contrats de suppléances éparpillés dans différentes écoles; d'autres, sans doute, partaient en vacances). L'âge moyen des diplômés en enseignement se situait aux alentours de 24 ans; 12 des 14 répondants étaient des femmes.

3.2.1.2 Échantillon A2

Il s'agit d'étudiants fraîchement sortis du Certificat de coopération internationale de l'Université de Montréal (formation courte, de 30 crédits).

Cette formation veut amener des professionnels à œuvrer dans le monde comme coopérants internationaux. Sa visée est qualifiante. Elle reste moins explicite sur la nécessité de devenir un *praticien réflexif* que pour l'échantillon A1 de futurs enseignants. Néanmoins, 1) elle cherche à cultiver un regard critique pour que les diplômés puissent se

frayer un chemin à travers les discours idéologiques qui traversent le domaine; 2) son « activité d'intégration », en fin de parcours, constitue en soi un dispositif réflexif pour affiner le regard sur son rôle en coopération internationale; 3) la sensibilisation au travail à l'international qu'elle suppose amène souvent les étudiants à se décentrer, à se mettre à la place de populations aux cultures et conditions de vie différentes des nôtres. Cette décentration est recherchée dans le programme. Pour ces trois raisons, les occasions de réflexion du type P4 sont nombreuses. Les *réalités* vécues de la réflexion devaient être riches et l'ont été dans les données recueillies. La formation est courte et l'activité postulée comme probablement la plus réflexive se trouve en fin de parcours (dans les faits, c'est bien avant que les étudiants ont démontré l'effervescence de leur réflexion). L'échantillon se concentre donc sur d'anciens étudiants, qui ont fini leur parcours de formation dans les six derniers mois. Les répondants sont plus âgés que dans l'échantillon A1 : ce sont pour la plupart des professionnels qui veulent incurver leur vie dans le sens de la coopération internationale ou changer l'orientation d'une carrière effectuée essentiellement dans un autre domaine d'activité. Nous avons rejoint 6 participantes. Elles étaient toutes présentes à l'entrevue collective et aux entrevues individuelles. Il s'agissait de femmes, québécoises d'origine, âgées de 23 à 57 ans (âge moyen : 36 ans).

3.2.2 La population de travail secondaire (*échantillon B*)

Des professionnels ayant participé à un projet spécifique en milieu universitaire québécois (refonte collective des plans de cours de leur département) constituent la population de travail secondaire. Il n'existe ni visée explicite de formation, ni recherche de développement de compétence réflexive. Cette population constitue en soi *l'échantillon B*. Des occurrences de réflexion s'y sont effectivement produites, même si l'on ne savait pas avant les entrevues à quel moment, ni réellement pourquoi. L'intérêt d'étudier la réflexion dans cet échantillon est que ce dernier pouvait éclairer sous un jour différent la chaîne causale *volonté-moyens-conditions-réalités* de la réflexion, puisque les deux premiers éléments en sont absents. L'hypothèse était que nous avons là un dispositif réflexif « sauvage », qui stimulait la pensée réfléchie deweyenne (P4), sans pourtant être adossé à une politique de développement de la compétence réflexive. Peut-être les mécanismes au travail ici pourraient-ils mieux faire ressortir les invariants de la

réflexion dans les trois échantillons. Les enseignants expérimentés de FLS comptaient cinq personnes – trois hommes et deux femmes – d'un âge moyen de 53 ans.

3.2.3 Diversité interne des échantillons

C'est le principe de la disponibilité des diplômés ou professionnels en exercice, jonglant entre plusieurs organismes, horaires et tâches, qui a déterminé la diversité interne des échantillons. L'étude n'a donc pas discriminé à l'intérieur des échantillons (urbains/ruraux, hommes/femmes, plus âgés/moins âgés, etc.).

3.2.4 Étendue des échantillons : saturations, réalité

Pour savoir combien de personnes interroger, Pires (1997) propose de recourir à deux « principes de saturation » :

- le principe de saturation empirique « *par lequel le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique* » (Pires, 1997 : 157);
- le principe de saturation théorique de Glaser et Strauss (1967), qui s'applique aux concepts : « *Lorsque, après des applications successives, les données n'ajoutent aucune propriété nouvelle au concept [category], on peut dire que le concept est saturé (category's theoretical saturation)* » (Pires, 1997 : 156).

Cependant, pour parvenir à une saturation théorique ou empirique des données, il faudrait « maximaliser la diversification interne » des échantillons. Comme nous l'avons vu précédemment, c'est le principe de réalité (disponibilité et volontariat des apprenants et professionnels) qui a déterminé la diversité interne des trois échantillons et leur taille (25 répondants au total). C'est une des limites de cette recherche.

3.2.5 Posture épistémologique du chercheur liée aux échantillons

Les fonctions du chercheur, autres que celles de recherche, ont-elles pu avoir une incidence déterminante sur la cueillette de données? L'expérience professionnelle a peut-être influencé cette collecte, sans qu'il soit réellement possible de déterminer en quoi. Ce

n'est en revanche sans doute pas le cas de nos fonctions de l'époque, pour une raison très simple. Mais il est bon d'explicitier un peu la chose, car il a pu se produire des influences, sinon visibles, au moins diluées.

Dans le cas du groupe de coopération, nous avons occupé le poste de responsable du programme de Coopération internationale, à l'Université de Montréal, à une époque antérieure à la cueillette de données. De là venait la connaissance de son contenu et de sa volonté soulignée de former des professionnels capables de réfléchir sur des situations complexes où identité et culture sont des « données » perpétuellement remis en jeu et sujets à l'influence de toutes sortes d'idéologies. Cependant, il s'agissait d'une fonction de direction et d'administration, non d'enseignement, c'est-à-dire d'une position de laquelle aucune intervention pédagogique, notamment évaluative, n'était possible. Par ailleurs, au moment de la diffusion des invitations à participer à la recherche, notre situation était claire. D'une part nous ne travaillions plus à l'Université de Montréal, d'autre part, seuls les étudiants ayant effectivement complété le programme pouvaient se porter volontaires. Aussi bien du côté des étudiants que de celui du chercheur, cela autorisait un détachement et une cohérence de perspective envers l'expérience de formation achevée, et éliminait les dernières craintes de voir un ancien responsable de programme poser des questions embarrassantes sur le vécu académique des formés.

Pour ce qui est du FLS, l'arrière-plan professionnel du chercheur, comme enseignant, conseiller pédagogique, responsable de programme, toutes fonctions ayant été occupées dans diverses universités du Québec et d'Asie, cet arrière-plan, donc, a lui aussi joué en faveur d'une connaissance des problématiques associées au FLS. Nous n'avons toutefois aucun lien hiérarchique, d'autorité ou simplement de travail avec les formés ou les professionnels en exercice, ni au moment de la prise de contact, ni à celui de la cueillette de données, de l'analyse ou de la rédaction des résultats. Les formés en FLS appartenaient à un groupe d'étudiants d'une formation conjointe de l'Université de Montréal et de l'Université McGill, dans laquelle nous n'étions jamais intervenu et n'avions aucun pouvoir de décision. Quant aux enseignants expérimentés, à la demande de certains répondants, le nom de l'université québécoise dans laquelle s'était tenu leur projet n'a pas été dévoilé. Cette requête a été naturellement étendue aux cinq enseignants

interviewés et fait partie intégrante du contrat moral qui a lié le chercheur aux enseignants volontaires.

Autrement dit, les fonctions antérieures du chercheur ont été déconnectées de cette recherche, mais son expérience professionnelle et personnelle, elle, marque un peu toutes les pages de cette étude et sans doute la texture même des entretiens.

3.3 INSTRUMENTATION ET COLLECTE DES DONNÉES

Cette section porte sur le type d'instrument choisi pour collecter les données – des entretiens semi-structurés. Elle aborde ensuite les éléments sous-jacents au guide d'entretien, puis le guide lui-même.

3.3.1 Entretiens semi-structurés individuels et collectifs

L'entretien qualitatif semi-structuré, sous sa forme individuelle (Boutin, 2006) et collective (Boutin, 2007), a servi dans les trois échantillons.

Un entretien trop dirigé aurait amoindri les possibilités heuristiques de ces rencontres. Comme il s'agissait avant tout de *comprendre* et non d'obtenir des résultats généralisables (sans renoncer à cette perspective ultérieure), les questions n'avaient pas besoin d'être standardisées à outrance. En revanche, un entretien totalement non dirigé aurait risqué d'entraîner loin des concepts-leviers du cadre théorique sans nécessairement apporter de découverte. Par conséquent, les questions ont été axées sur des zones préalablement légèrement balisées dans le cadre conceptuel, mais ont laissé aux participants une liberté de digression, aménageant un espace heuristique d'émergence de nouveaux concepts ou liens.

[...] selon l'idéal rogérien, l'intervieweur devrait le moins possible orienter les propos de l'interviewé. À 65 ans d'intervalle, Palmer (1928) et Bourdieu (1993a) estiment de leur côté que l'intervieweur doit faire un compromis entre la non-directivité et une certaine orientation à donner à l'entretien en fonction de l'objet étudié. Adoptant une logique très proche des méthodes quantitatives, Patton (1980) et Burgess (1984) pensent quant à eux qu'une trop grande non-directivité nuit à la généralisation des résultats en rendant plus difficiles les comparaisons entre les entretiens. (Poupart, 1997 : 185)

Plusieurs auteurs, dont Boutin (2006, 2007) et Van der Maren (2006), indiquent qu'il y a avantage à faire varier les instruments de cueillette de données, à la fois pour valider les informations précédemment recueillies et pour aller plus loin, en évitant et dépassant les angles morts propres à chaque outil de collecte. Dans le cas des entretiens qualitatifs, certains préfèrent commencer par la forme individuelle, d'autre par la forme « de groupe », chacun y voyant à la fois bénéfices et inconvénients. Il ne semble pas exister de « meilleur ordre » chronologique. Le tableau II illustre l'ordre et le type des entrevues réalisées, ainsi que la situation des répondants à l'égard des formations et du projet considérés.

Tableau II
Échantillons, types et ordre d'entrevues réalisées

Échantillon	Ordre et type d'entrevue	Situation des répondants	Chronologie
A1 : Baccalauréat en enseignement (curriculum de quatre années)	Entrevue collective : 12 étudiants Entrevue en dyade : 2 autres étudiants Trois entrevues individuelles (1 participant de la grande entrevue collective + les 2 de la dyade)	En fin de formation Formation achevée Formation achevée depuis 1 mois	mai 2009 juin 2009 juillet 2009
A2 : Certificat en coopération internationale (30 crédits, sur 18 à 48 mois)	Une entrevue collective de 6 participantes Puis 6 entrevues individuelles	Formations achevées depuis 3 à 6 mois	juin 2009 juillet 2009
B : Chargés de cours ayant fini un projet de refonte de leurs outils de travail	Une entrevue en dyade Une entrevue en triade 5 entrevues individuelles	Projet achevé courant 2008	mai 2009 juin 2009 juin 2009

3.3.2 Guide d'entretien

Le guide d'entretien comportait des thèmes communs aux trois échantillons. Une étude pilote l'avait testé au préalable sur une personne de chaque échantillon, pour vérifier la clarté de la compréhension par rapport à la formulation des questions. Comme les répondants venaient de trois groupes aux caractéristiques différentes, les questions

posées ont légèrement varié d'un échantillon à l'autre. Pour la seconde entrevue, individuelle, le guide d'entretien a été légèrement modifié en fonction des zones grises subsistant après la première entrevue ou des questions d'intérêt particulier que celle-ci avait suscitées.

3.3.1.1 Éléments sous-jacents au guide

Les questions gravitaient autour des points suivants, associés au cycle réflexif deweyen affiné par les auteurs invoqués dans le cadre conceptuel :

- les déclencheurs de réflexion, que ceux-ci soient liés à un dispositif ou non, qu'ils soient verbaux ou non verbaux;
- les dispositifs réflexifs vécus, prémédités ou non;
- les conditions de réflexion;
- les différentes étapes d'un cycle réflexif, chronologiques ou non (idiosyncrasie des personnes et des situations);
- la présence d'un cycle complet ou non, donc d'occurrences de réflexion plus ou moins aboutie;
- les résultats d'une reconceptualisation (changements de perspective), liés ou non à des moyens pédagogiques;
- la réflexion comme mode de résolution de problème OU d'exploration du monde;
- la réflexion sur le passé, mais aussi la réflexion prospective (capacité de projeter vers l'avenir des moyens et méthodes).

3.3.1.2 Le guide d'entretien

Dans la préoccupation de constituer des amorces de conversations naturelles, les thèmes d'entrevue abordent dans un lexique quotidien, de façon indirecte, les intérêts de recherche mentionnés ci-dessus. Ils interpellent le participant vers ce qui a été le plus tonique dans la formation/le projet : « motivant, stimulant, efficace ». L'idée était de briser la glace et d'obtenir ainsi des témoignages plus riches et authentiques, mais surtout de rechercher les effets des déclencheurs et des cycles réflexifs les plus forts vécus pendant la formation. C'était aussi la volonté de faire participer les répondants d'une manière entière, dans laquelle ils se sentiraient engagés, et dont ils pourraient retirer des

bénéfices immédiats, sans attendre les fruits d'une contribution à l'avancement des connaissances. Cette approche est cohérente avec celle des *Réflexifs* dans sa manière humaniste et positive de considérer l'acteur. En partant d'éléments interpellants pour lui et en le mettant en confiance, elle se constitue aussi en dispositif réflexif, contribuant à l'esprit de réciprocité attendu dans ce type de recherche, dans un souci éthique.

Par rapport à l'objectif de recueillir des données pertinentes pour l'étude, ces quatre thèmes demandent un retour sur soi et sur la formation ou le projet. En interrogeant l'intentionnalité, parfois à partir de l'inaccompli, ils obligent le répondant à contraster dispositifs et projets personnels, à projeter des moyens vers l'avenir, moyens qu'ils ont acquis ou affinés dans la formation ou le projet. Ils ouvrent ainsi une porte à la question de la reconduction de schèmes réflexifs particuliers hors des limites de la formation ou du projet, c'est-à-dire à la capacité d'autorenouvellement des professionnels (*cf.* tableau III).

Tableau III **Guide d'entretien**

-
- Des aspects motivants ou stimulants de votre formation/de ce projet
 - *Les changements de votre regard* sur les choses, les gens, votre métier, vous, pendant votre formation
 - Les changements de regards eux-mêmes, même légers
 - Les déclencheurs de ces changements
 - Les modifications ressenties (ou pressenties) dans vos manières de faire
 - Les points « *efficaces* » de la formation
 - *Des envies* de résoudre des problèmes ou d'explorer des questions liées à la formation.
 - Passées
 - Présentes
-

Le tableau IV fait apparaître les liens présumés entre les thèmes du guide d'entretien et des concepts reliés au cycle réflexif. Selon les éléments du cadre conceptuel, on peut dire qu'il s'agissait aussi de probabilités ciblées de réponses. La réalité des entrevues, d'une grande richesse, a finalement inscrit une croix dans presque chaque case de la matrice. En effet, les entrevues semi-structurées ont permis des réponses amples, qui fusionnaient plusieurs thèmes ou faisaient émerger des éléments collatéraux, sous un angle auquel le chercheur n'avait pas pensé.

Tableau IV
Liens possibles entre les thèmes d'entretien et des concepts majeurs liés au cycle réflexif

Thèmes d'entretien	Concepts liés au cycle réflexif										
	Dispositif réflexif	Déclencheurs		Augmentation d'information			Effets et traces		Conditions de réflexion		
		Déclencheurs prémédités	Déclencheurs non prémédités	Apport d'information de l'Autre physique	Apport d'information de l'Autre abstrait	Recherche d'informations par soi-même	Recatégorisation	Effet psychologique	Modification de l'action	Déclenchement	Maintien
<i>Aspects motivants ou stimulants de la formation/du projet</i>	X	X	X					X	X	X	X
<i>Changements de votre regard sur les choses, les gens, votre métier, vous, pendant votre formation</i>				X	X	X	X	X			
<i>Points « efficaces » de la formation</i>	X							X			
<i>Envies de résoudre des problèmes ou d'explorer des questions liées à la formation</i>		X	X					X			X

Les entretiens individuelles et collectives ont été enregistrées en audio avec le consentement écrit des participants. Les entretiens ont duré de 60 à 140 minutes, pour une durée moyenne de 90 minutes. La totalité des entretiens compte une trentaine d'heures. Le protocole a d'abord été validé auprès d'une personne de chaque échantillon, ou ayant un profil proche de cet échantillon, pour voir si les questions n'étaient pas sujettes à des interprétations trop variées, étaient claires et bien formulées. Les entretiens se sont ensuite adressés au corps principal des trois échantillons, en respectant les précautions à propos de l'entretien qualitatif résumées par Poupart (1997), Van Der Maren (2004) et Boutin (2006, 2007).

Les premières analyses, commencées assez tôt après les entrevues collectives, ont conduit à modifier légèrement le protocole des entrevues individuelles ultérieures. C'est ainsi qu'au vu de l'intérêt des exemples qui avaient fusé spontanément des entretiens de groupe, le chercheur a spécifiquement demandé au début des entretiens individuels de fournir chaque fois qu'il était possible des *illustrations* de ce qui était dit. Ceci a eu l'avantage de montrer, par exemple, comment des changements de perspective affirmés sur le plan du discours avaient pu s'incarner dans l'action concrète, ne restant pas de simples « idées » ou généralités.

3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données qualitatives s'est faite dans l'esprit de l'approche phénoménologique (Giorgi, 1997; Paillé et Mucchielli, 2008). Elle a veillé à ne tomber ni dans le piège de « l'illustration » par le chercheur de ses propres thèses, en n'écoutant finalement que d'une oreille ce que les répondants ont à dire; ni dans celui de la « restitution », où le chercheur respecte tant les propos des répondants qu'il n'ose pas les traduire et les synthétiser (Demazière et Dubar, 2004).

Par ailleurs, l'analyse s'est efforcée d'éviter aussi l'écueil de « l'indexation » – réflexe d'étiquetage obsessionnel de chaque arbre qui amène le chercheur à perdre de vue la forêt – pour se préoccuper plutôt de « l'économie d'ensemble » (Paillé et Mucchielli, 2008), dans le sens de la « posture analytique » préconisée par Demazière et Dubar (2004).

Le travail sur les informations recueillies – codage, recherche de lien et mise en évidence des relations – a été techniquement assisté pas le logiciel de traitement de données qualitatives QDA-Miner 3.0 complété par la suite logicielle iWork 09.

Voyons maintenant les étapes théoriques, puis concrètes, du traitement et de l'analyse des données.

3.4.1 Étapes théoriques

L'analyse (puis l'interprétation des résultats) s'est inspirée des grandes étapes suivantes, nécessaires selon Giorgi (1997) pour que l'approche phénoménologique soit réellement « scientifique » (en lieu et place de l'approche philosophique).

1. Rassembler les données verbales

L'objectif était d'atteindre une description complète, précise et fidèle du vécu des participants dans leurs formations respectives en enseignement ou en coopération internationale (échantillons A1 et A2) ou dans le projet auquel ils avaient contribué (échantillon B). La description devait comporter un « *nombre de généralités ou d'abstractions réduit au minimum* » (Giorgi, 1997 : 352-353).

2. Opérer une réduction phénoménologique par découpage des verbatim en unités de sens

Il s'agissait, en s'efforçant de mettre de côté ses propres grilles de lecture, et après plusieurs « lectures flottantes », de repérer les changements de signification dans le discours des participants pour en découper la transcription en unités de sens. Même si la perspective du courant théorique de PR présentée dans le cadre pouvait contribuer à discriminer ces unités, l'analyse devait rester le plus près possible de « *l'expérience concrète en cours* » exprimée par les trois types de répondants. À cette étape, c'est toujours le langage utilisé par les (futurs) professionnels qui a servi à décrire les unités de sens. Dans cette recherche, la manière de décrire son vécu a été teintée différemment selon le champ d'activité des répondants (vocabulaire de la coopération d'un côté, de l'enseignement de l'autre). Cela a obligé le chercheur à une attention particulière au sens profond, et à croiser les significations d'un échantillon à l'autre pour ne pas se laisser happer par des étiquettes disciplinaires. Une sorte de triangulation phénoménologique s'est alors produite autour d'objets communs : la réflexion et le cycle réflexif.

La fidélité aux propos était primordiale, mais ne devait pas donner l'illusion d'avoir obtenu une Vérité. Il fallait en effet se souvenir qu'entre ce qui s'était réellement passé et ce qui était exprimé s'intercalait l'interprétation d'êtres humains qui

projetent sur le monde leurs propres grilles de lecture. Ce n'était pas une remise cause des propos de l'acteur (dénoncée avec justesse par Demazière et Dubar, 2004), mais bien la conscience d'une limite de l'outil méthodologique qu'est l'entrevue.

[...] La seule chose que je pourrai affirmer, c'est que la description renvoie à la façon dont le sujet a interprété la situation, mais non qu'elle était véritablement ce qu'il pensait qu'elle était ». (Giorgi, 1997 : 354)

3. Faire émerger des catégories conceptualisantes par la « méthode de la variation libre et imaginaire »

Si l'on considère que les « phénomènes » sont chez Husserl des sortes d'objets vus de la perspective de l'acteur, « l'essence des phénomènes » qu'il fallait ici extraire, correspond à la recherche de concepts envisagés sous l'angle de vue particulier des participants. « La méthode de la variation libre et imaginaire » consiste à chercher les attributs minimaux et indéfectibles que l'acteur donne aux concepts qu'il utilise. L'opération consiste à les cerner progressivement en tentant de leur ajouter ou d'en retrancher des attributs, pour voir si cela les modifie fondamentalement ou non. Un noyau de caractéristiques stables subsiste alors : l'« essence » de ces concepts. Concrètement, nous avons examiné et exploré les unités de signification pour les reformuler dans le langage de la PR (dont les emprunts aux langages de disciplines contributives sont nombreux, nous l'avons vu : psychologie, sociologie, théories de l'activité, ergonomie, etc.). Cela revient au travail consistant pour Paillé et Mucchielli (2008) à faire émerger des « catégories conceptualisantes » dans le langage propre à la discipline, et à établir rigoureusement leur définition, propriétés et conditions d'existence.

Une fois les unités de signification constituées, elles sont examinées, explorées et décrites de nouveau de façon à rendre plus explicite la valeur de chaque unité au regard de la discipline. (Giorgi, 1997 : 355)

4. Enfin, à partir des unités de signification réduites à leur « essence » (catégories, concepts), opérer une synthèse des résultats

Le travail final a consisté à faire apparaître des liens ou absences de lien entre les différentes catégories qui ont émergé, tout en prenant soin de définir les relations dégagées. Dans cette étude, ce sont justement les liens entre les éléments de la chaîne

causale volonté-moyens-conditions-réalités-vécues qui nous intéressaient, par rapport au concept de réflexion et de cycle réflexif. Cependant, comme le précise Giorgi (*ibid.* : 357-358), s'il s'agit de « *tenter de cerner une seule structure* » ou « *autant de structures qu'il est nécessaire* », il ne faut « *jamais forcer les données* » à y entrer. Cette ou ces structures ne sont pas des fins en soi mais des moyens d'indiquer « *des points de convergence* » (les invariants de la réflexion, par exemple) autant que « *des inégalités et des variations* » dans les structures.

3.4.2 Étapes concrètes

Les étapes du traitement et de l'analyse des données ont été les suivantes :

- **Validation du protocole d'entretien.** Au printemps 2009, avant les entrevues collectives puis individuelles, trois personnes d'un profil similaire à celles qui allaient être interrogées dans chaque population visée ont accepté de tester le protocole d'entretien. Les questions posées ont été légèrement reformulées en fonction des remarques qu'elles ont pu faire ou des réactions qu'elles ont eues à ce moment-là.
- **Collecte des données et lectures flottantes.** Les premières entrevues se sont déroulées en trois vagues à peu près chronologiques pour les trois échantillons, au cours du printemps et de l'été 2009. L'idée était de s'immerger dans le monde de chaque échantillon, en transcrivant rapidement les enregistrements au fur et à mesure des entrevues, et d'avoir fini deux ou trois lectures flottantes des verbatim avant de commencer à interviewer l'échantillon suivant. La recherche de points communs de réflexion aux trois groupes commandait de ne pas s'attarder sur chacun d'entre eux. Les entrevues de groupe ont fourni de premières pistes d'analyse. Les entretiens individuels sont revenus sur le contenu des entrevues précédentes, en demandant des éclairages supplémentaires sur des événements partagés par le groupe ou plus spécifiques à la personne interrogée, mais qu'elle n'avait manifestement pas eu le temps ou l'occasion de développer. Dans leur forme, les entrevues collectives gravitent donc essentiellement autour des quatre grandes questions correspondant aux thèmes prédéfinis. Les entretiens individuels, en revanche, étaient beaucoup plus ciblés : de 15 à 25 questions d'éclaircissement par personne (questions généralement ouvertes). Cela a considérablement augmenté la finesse de grain concernant

l'expérience vécue et permis de nombreux recoupements sur le vécu commun (sur les moyens pédagogiques et organisationnels d'arrière-plan, par exemple).

- **Sélection des unités de sens à coder.** Objectif : réduire le matériel, abondant, aux passages qui semblaient avoir une plus grande valeur heuristique; seuls ces extraits ont été traités.
- **Codage partiel avec des catégories de première génération, à l'aide de QDA-Miner.** Quatre entrevues sur 19 ont été codées (un peu plus de 20 % du verbatim). L'objectif était de tester les catégories préconstruites issues du modèle théorique avant de procéder à un contrecodage. Il s'agissait donc d'un mouvement descendant, à tendance vérificatoire. Le codage n'était cependant pas tout à fait fermé, pour rester attentif à des variations ou nouveautés plus heuristiques que les codes « théoriques ». Ainsi, sous la pression du vécu des répondants, le code « déclencheur d'investigation » s'est scindé en « déclencheur positif d'investigation », « déclencheur par trouble ou malaise », « déclencheur désagréable », « déclencheur par rejet », « autres déclencheurs ». Le code « influence de l'Autre aidante », bien que n'ayant apparemment pas de rapport avec la réflexion, a été également introduit, considérant le fait que, déjà, il semblait que l'Autre était toujours associé aux investigations, sans que l'on puisse mettre le doigt sur le lien exact entre autrui et la réflexion. L'intuition guidait donc aussi en partie la création de nouveaux codes, dont la moitié a été abandonnée, leur lien avec les objectifs de recherche étant parfois trop distendu. Ils ont fourni toutefois des pistes de compréhension pour cerner le phénomène de réflexion, son déclenchement, ses conditions, etc. Un ensemble d'une trentaine de codes, dits « de première génération », car participant d'un même mouvement globalement descendant, a ainsi été utilisé.
- **Apparition d'îlots plus denses de codage et de l'hypothèse d'un biais du chercheur.** Des rassemblements de données ont semblé se constituer autour d'un couple de base *déclencheurs d'investigation/changement de perspective*. Tous les codes du « cycle réflexif » s'agglutinaient autour, de manière plus ou moins lâche, mais l'on pouvait repérer dans cette structure le fil rouge d'une seule idée « réfléchie ». Un doute méthodologique (Van der Maren, 2004 : 126) est alors

survenu : ces îlots se constitueraient de manière neutre... ou « seraient constitués » inconsciemment par l'intention du chercheur ? Biais du chercheur ? En pratique réflexive, on parle de « théorie en usage » (*theory-in-use*), en décalage avec une « théorie épousée » (*espoused theory*) : le praticien (ici le chercheur) dit une chose, en toute sincérité, mais en fait une autre, mené à *son insu* par ses propres principes d'action sous-terrain (Argyris et Schön, 1974; St-Arnaud, 2001; Osterman et Kottkamp, 2004; Brockbank et McGill, 2007). Autrement dit, *la sincérité ne garantit pas l'absence de biais*. Une solution se profilait avec le contrecodage, à condition de le complexifier. À ce moment-là, une analyse partielle de cooccurrences, par dendogramme, confirmée par une vérification visuelle dans les îlots plus denses de codage, a montré qu'en fait, sur la trentaine de codes employés alors, une douzaine, représentant 6 catégories revenaient sans cesse, ensemble, de manière transversale aux trois échantillons. La tendance se confirmerait plus tard pour les 19 entrevues (*cf.* annexes 1 à 4). La clé de « l'hypothèse du biais du chercheur » serait dans ces six catégories, mais particulièrement dans le couple *déclencheur/changement de perspective*.

- **Contrecodage sans pointage des unités à coder, pour écarter l'hypothèse du biais.** Le contrecodeur se familiarise d'abord avec les codes : le codeur désigne des unités de sens, et le contrecodeur cherche le code approprié dans une liste. Quand les deux ont estimé que l'appropriation du sens des codes était bonne, deux codages « à blanc » ont eu lieu, puis une série de codages « officiels » ont commencé, par essais progressifs. La différence était la suivante : au lieu de travailler sur des unités de sens pointées au préalable par le codeur, le contrecodeur devait trouver celles-ci *lui-même*. L'hypothèse était que si le contrecodeur pouvait retrouver la configuration des « îlots de réflexion » supposés, et ce, de manière indépendante du chercheur, c'est que cette distribution particulière ne viendrait pas d'un biais du chercheur. La difficulté d'obtenir un accord interjuges augmentait, toutefois. Deux parades avaient été mises en place : une révision préalable des codages déjà faits, pour assurer leur « solidité », et un deuxième et troisième passage sur les zones non codées pour s'assurer qu'elles ne contenaient pas de « codes oubliés ». Malgré ce « surcodage », le premier test de contrecodage à blanc s'est avéré désastreux. Environ 40 % d'accord et 30 % de part et

d'autre de codes que l'un avait vus, l'autre pas. Une discussion pour voir si nous aurions été d'accord sur ces codes réciproquement oubliés par l'autre a mené à une reconnaissance du bienfondé du codage de l'autre, portant l'accord interjuges à 84 %. L'écart demandait décidément réflexion. Si nous étions d'accord sur le fond, pourquoi un si faible taux d'accord en travaillant séparément ? En fait, le contrecodage ne remettait pas en cause le codage des « grands principes » du cycle réflexif – un élément déclencheur, une investigation, des conditions d'arrière-plan, des moyens pédagogiques sous-jacents, un changement de perspective et des effets sur la personne ou sur l'action. Ce qui était « litigieux » relevait de détails internes à chacun des éléments, détails qui n'avaient rien à voir avec la structure d'un cycle réflexif telle que posée par le modèle théorique. Autrement dit, nous « surdiscriminions » inutilement, puisque le premier objectif, dont dépendait tout le reste de l'étude, était de cerner des « occurrences de réflexion », pas de commencer à en décrire les nuances. La compréhension du fonctionnement interne des structures isolées viendrait ensuite. Bref, le « grain » d'analyse était trop fin pour l'instant. Une analogie : ce qui devait nous importer, c'était de repérer un véhicule, une route, des conditions météorologiques et topologiques, la capacité de se rendre d'un point A à un point B. Nous nous perdions sur la couleur du moyen de transport, le nombre de nuages, la qualité de l'asphalte. Pour revenir à un codage pertinent, c'est-à-dire relié à l'objectif spécifique de recherche en cours, nous sommes revenus à des catégories supérieures, laissant tomber les sous-catégories (*cf.* Annexe 5). Pour ne pas perturber le contrecodeur, il a continué à coder en fonction de la grille (trop) précise des 30 codes. Mais le calcul de l'accord interjuges s'est fait sur des familles de codes, sur les 6 catégories qui épousaient à peu près les étapes du modèle conceptuel. Par exemple, « regard découverte » et « regard modifié » étaient une subdivision subtile pour désigner un « changement de perspective ». À cette étape, que le regard soit « nouveau » ou « nuancé » était secondaire au fait qu'il s'était effectivement produit une *modification des perspectives*, signature qu'il y avait eu réflexion, selon la définition retenue dans le cadre conceptuel. Autre exemple : les déclencheurs d'investigation. Que le déclencheur soit de couleur « positive » (du type curiosité, ou interpellation sans sentiment affirmé de trouble ou malaise) ou négative

- (« déclencheur par rejet » ou « déclencheur désagréable »), cela ne changeait en rien le fait qu'un élément survenu dans l'expérience avait bien *déclenché* une investigation.
- **Stabilisation du taux d'accord interjuges et rejet de l'hypothèse du biais du chercheur.** Après un nouvel essai à blanc, plus encourageant, et cinq essais officiels, le taux d'accord moyen a été de 72 % (66 %, 73 %, 68 %, 79 %, 76 %). La moyenne de 72 % demeure ce que nous appelions « l'option basse ». En effet, les discussions qui suivaient portaient sur les objets « non détectés par l'autre », c'est-à-dire pas nécessairement « en désaccord », mais seulement « pas vus ». « L'option haute », incluant ces objets non vus, mais discutés après coup, faisait monter à environ 90 % le taux d'accord. Nous n'avons pas retenu ce nombre, malgré son intérêt méthodologique. Un taux d'accord interjuges de 72 % signifiait que presque les $\frac{3}{4}$ des îlots distribués par le codeur avaient été distribués dans les transcriptions aux mêmes endroits par le contrecodeur, sans connaître les décisions de son homologue. Cela amoindrait l'hypothèse d'un biais du chercheur. Précisons que le contrecodage s'est fait sur un peu plus de 10 % du corpus total, équitablement réparti sur les trois échantillons. Par ailleurs, pour l'accord interjuges, selon Van der Maren, le seuil minimal nécessaire est de 70 % (2004 : 442).
 - **Mettre le concept méthodologique d'« îlot de réflexion » à l'épreuve du logiciel.** La totalité du verbatim une fois codée, le logiciel QDA Miner a confirmé la prégnance de codes cooccurrents, toujours à peu près les mêmes, en abondance, et empruntant à la structure théorique d'un cycle réflexif (d'un déclencheur d'investigation à un changement de perspective, éventuellement accompagné d'effets psychologiques ou sur l'action) (*cf.* annexes 1 à 4). Une question se posait toutefois. L'effet visuel produit par des agglomérations de codes avait permis de repérer *à vue* environ 100 îlots, d'un empan moyen de sept paragraphes (de 1 à 23 paragraphes, en fait). Ces zones denses et cohérentes ont été appelées pompeusement dans un premier codage « cycles de réflexion retracés visuellement et sémantiquement ». En effet, chaque fois, une vérification sémantique avait eu lieu : oui, cette densité de codes s'agrégeait bien autour d'une idée unique, d'un seul « objet réfléchi ». Mais le logiciel serait-il capable de repérer d'autres îlots, chacun avec *son* idée réfléchie,

unique ? Une recherche informatisée a donc été lancée. La consigne en était : « trouver tous les codes, dans tous les échantillons, qui réuniraient l'un des déclencheurs possibles (il en existait plusieurs variantes) à l'un des changements de perspective possibles (plusieurs variantes aussi); et ce, à l'intérieur d'un seul paragraphe ». La consigne de recherche à l'intérieur d'un unique tour de parole présumait qu'une personne qui parle a tendance à ne développer qu'une idée à la fois. Résultat : 258 « îlots de réflexion » de petite taille (un paragraphe). Le taux de cohérence sémantique, c'est-à-dire la capacité du logiciel à assembler des codes qui réfèrent à la même idée et non à deux séparées, empruntées à droite et à gauche, était de 97 %. On peut imaginer que si la consigne de recherche avait été portée à deux ou trois paragraphes, le nombre d'îlots trouvé aurait augmenté, mais également le taux d'erreurs sémantiques. La vérification ne pouvait se faire ici qu'à l'œil nu, l'informatique utilisée n'étant pas assez fine pour pouvoir analyser le *sens* des mots (*cf.* annexe 6).

- **Production d'un corpus final de 177 occurrences de réflexion.** La fusion avec la centaine d'occurrences de réflexion repérées visuellement a produit 177 îlots, sélectionnés pour leur richesse sémantique (pour mieux documenter toutes les facettes de la réflexion et de sa stimulation; notons que le logiciel avait recoupé les petits îlots repérés sémantiquement et visuellement, autrement dit, les 258 résultats trouvés par le logiciel incorporaient les îlots d'un paragraphe repérés à l'œil nu). C'est ce corpus de 177 « îlots de réflexion » qui a fixé pour de bon les unités de sens retenues, à analyser. Le reste des données, environ les 2/3, en fait, a été définitivement rejeté.
- **Passage à une approche réellement phénoménologique, à codage ouvert : catégories de deuxième génération.** Chaque catégorie préconstruite s'est ensuite comportée comme un bassin d'émergence de significations, très proches du vécu des répondants. Les nombreuses catégories émergentes ont été regroupées par affinité, produisant des catégories intermédiaires, parfois elles-mêmes regroupées en catégories principales sous un thème. Ont ainsi émergé 166 nouvelles catégories, regroupées en 36 catégories intermédiaires, elles-mêmes condensées en 25 catégories principales (*cf.* tableau V et annexes 8 à 16).

Tableau V
Catégories émergentes (deuxième mouvement de codage)

Thèmes	Catégories principales	Catégories intermédiaires	Catégories de base
Objets des investigations	4	-	19
Objets des insights	3	9	33
Préoccupations sous-jacentes aux investigations	5	10	25
Moyens pédagogiques et organisationnels	3	4	19
Perceptions positives relatives aux moyens et conditions en arrière-plan de la réflexion	7	-	46
Changements de perspective	3	13	24
	25	36	166

- **Contrecodage intrajuge.** Le calcul du taux d'accord intrajuge portait sur les catégories principales ou intermédiaires d'un peu plus de 10 % du corpus final, soit 20 occurrences de réflexion sur 177. Il a porté cette fois de manière plus classique sur des unités de sens prédéterminées dont les étiquettes de codage avaient été préalablement effacées. Il s'élève en moyenne à 86 % (82 %, 91 %, 77 %, 89 %, 85 %, 92 %).

3.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET LIMITES

Sur le plan éthique, les éventuels répondants ont reçu au début du printemps 2009 un document intitulé *Formulaire de consentement pour un projet de recherche* indiquant clairement les tenants et aboutissants de l'étude : son titre, le statut et les coordonnées du chercheur, l'objectif de la recherche, les modalités et conditions de participation, les avantages à participer, les risques et inconforts éventuels, le caractère volontaire de la participation, la possibilité de retrait en tout temps, le caractère confidentiel des

informations, enfin la possibilité de poser des questions sur la recherche (*cf.* annexe 7). Ces éléments ont été repris oralement avant chaque entrevue.

Par ailleurs, la recherche s'est faite dans un esprit de coconstruction de savoirs et de réciprocité de la relation chercheur/répondant. Nous avons conscience que le chercheur est tributaire et redevable des informations des répondants et doit donc s'efforcer de répondre aux demandes des participants liées à la recherche, chaque fois qu'il le peut, dans la mesure où cela n'invalide pas le processus de l'étude elle-même. C'est par exemple ce qui s'est passé lorsque certains professionnels ont souhaité rester anonymes, ce qui a conduit à ne pas dévoiler l'institution dans laquelle s'était réalisé leur projet. Les répondants seront par ailleurs informés de la publication des résultats, une fois la recherche finie.

Quant aux limites de l'étude, il est bon de rappeler que, du fait de ses choix méthodologiques, elle ne peut prétendre à l'exhaustivité, ni à la Vérité. Elle veut tout au plus apporter un peu de clarté dans un domaine où les structures conceptuelles manquent encore de précision. Les résultats restent limités par deux contraintes :

- Les répondants sont tous des volontaires et en ce sens, partageaient peut-être déjà un ensemble de caractéristiques subtiles qui ont pu orienter les résultats. Le fait de travailler à partir de trois échantillons a probablement compensé en partie le phénomène, mais ne l'a sans doute pas éliminé.
- Les résultats sont un discours sur un discours. C'est, au premier degré, une interprétation d'aspects du monde par plusieurs individus à travers leur propre grille de lecture et d'action, interprétation « canalisée » par l'étroit passage de l'explicitation hors du monde intérieur de chacun, alors que celui-ci vit de bien plus que de verbal, de conscient et de raisonné. Au second degré, c'est l'interprétation d'un chercheur qui a un vécu et a forgé ses propres grilles de perception, d'analyse et d'action concernant le thème de l'étude auprès de nombreux autres chercheurs possédant eux-mêmes leurs interprétations. Comme le rappellent Paillé et Mucchielli (2008), l'instrument principal de toute recherche, surtout qualitative, mais en fin de compte aussi quantitative (car il faut bien *interpréter* aussi les statistiques), est le chercheur lui-même. Les triangulations prévues dans le processus de recherche sont

conçues là aussi pour diminuer ces limites. Elles n'en resteront pas moins toujours en pointillés.

CHAPITRE 4

RESULTATS

INTRODUCTION

Les résultats de cette thèse sont présentés en trois articles destinés à être publiés dans des revues scientifiques sous une forme condensée. Nous sommes l'auteur principal de ces articles. Colette Gervais, directrice de cette thèse, est auteure secondaire du deuxième d'entre eux.

Toutefois, avant d'aborder les résultats eux-mêmes, faisons un arrêt sur image sur les « îlots ». Après tout, ils constituent l'essence des données analysées et représentent le fruit d'une démarche méthodologique construite pour « saisir » de la réflexion, ce qui, en soi, est aussi un résultat. Physiquement, quelle est leur provenance, leur répartition dans les entrevues, dans les échantillons? Qu'en est-il de leur ampleur par rapport aux données rejetées? Comment s'articulent les unités de sens issues des entretiens collectifs et celles sélectionnées dans les entrevues individuelles? Nous présenterons ensuite trois exemples pour permettre au lecteur de se faire une image globale de ce que les îlots ont permis d'explorer en termes de réflexion, en prenant soin d'établir des liens avec les codes utilisés. Nous verrons mieux ensuite la logique qui a présidé au découpage des articles.

D'abord, parler d'îlots, c'est sous-entendre un océan de données rejetées alentour. Quelle est l'ampleur des unités de sens retenues par rapport au « rejet »? La totalité du verbatim compte 185 000 mots. Du point de vue de l'étendue, chacune des 19 entrevues a enregistré de 6000 à 17000 mots, dans une fourchette temporelle allant de 60 à 140 minutes. Les îlots s'étendent physiquement sur 36 % du verbatim total, tous échantillons confondus. Autrement dit, les 2/3 des matériaux fournis par les entrevues sont abandonnés par l'étude. Dans le cas de cette recherche, les îlots sont considérés comme les unités de sens « définitives », à partir desquelles toute l'analyse a pu réellement commencer. Certaines données rejetées, cependant, se sont mises à « parler » au moment de l'analyse des conditions favorables au déclenchement de la réflexion. En effet, les îlots s'étaient construits sur une prémisse positive : « tout ce qui aide à... ». De nombreuses données mises de côté offraient des indices de « tout ce qui nuit à... », et qui en fait ressemblait au reflet exact, inversé, des éléments positifs. Par exemple, les éléments « qui

aident à comprendre » *sous certaines conditions* devenaient des éléments « qui n'aident pas à comprendre » *sous d'autres conditions*. La « théorie » fait partie de ceux-ci. Ni bonne ni mauvaise en soi, elle semble aider la réflexion à certains moments, bloquer mentalement son accès, à d'autres. Déjà placé devant le défi de construire une méthodologie relativement fiable et crédible pour saisir des occurrences de réflexion, nous avons alors fait un choix stratégique, autant que psychologique : approfondir avant tout « ce qui fonctionne », le non fonctionnel étant sous-entendu par écho. C'est sans doute le seul aller-retour, plus virtuel que réel, qui s'est produit entre les données rejetées et celles retenues. Quant au tiers de matériaux qui a effectivement servi à l'analyse, il recouvre en fait une grande disparité de situations. Certaines entrevues ont fourni très peu de données rattachées à des îlots, d'autres ont été pléthoriques : aux extrêmes, cela va de 5 % du discours dans tel entretien, à 84 % dans tel autre (*cf.* annexe 17). Parfois, le répondant avait peu à dire, ou beaucoup à dire mais peu en lien avec l'étude. D'autres fois, il était capable d'illustrer abondamment son discours dans un sens qui complétait à merveille, sans qu'il le sache, la grille du processus de réflexion posé sur le verbatim. Nous avons effleuré une hypothèse qui mériterait d'être creusée ailleurs: certaines personnes semblent effectivement réfléchir plus que d'autres, ou au moins être capables de *l'exprimer* plus que d'autres par des *mots*. Il est possible également qu'elles aient été plus *sensibles* aux questions du chercheur. Le nombre absolu d'îlots, quant à lui, varie aussi beaucoup d'une entrevue à l'autre. Si en moyenne, il est de 9 par entrevue, l'entretien qui contient le moins d'îlots en affiche 1, et celui qui en compte le plus, 20 (*cf.* annexe 18). Par ailleurs, le plus petit îlot fait 50 mots, le plus grand, 1500. La moyenne des îlots de petite taille observés dans les différentes entrevues est de 160 mots, nombre qui s'élève à 660 pour les gros îlots.

Penchons-nous sur leur provenance, maintenant. Un cinquième des îlots est issu des entrevues de groupe (40 sur 177, soit 22,6 %). La proportion monte à un tiers dans l'échantillon des finissants de FLS (deux entrevues de groupe, dont une très longue, à douze participants, ont fait place à seulement trois entrevues individuelles, donnant un poids relatif plus élevé aux entretiens collectifs). La répartition entrevues collectives/entrevues individuelles se fait ainsi :

- 18/59 pour les finissants de FLS (31 % contre 69 %)
- 14/76 pour ceux de coopération internationale (18,4 % contre 81,6 %)
- 8/42 pour les enseignants de FLS expérimentés (19 % contre 81 %)

Quant à la distribution globale des îlots entre les trois échantillons, on obtient grosso modo trois « tiers » en croissance géométrique: 24 % chez les enseignants expérimentés de FLS, 33 % chez les futurs enseignants de FLS et 43 % chez les aspirantes coopérantes internationales (*cf.* annexe 19).

Nous n'avons pas distingué les apports spécifiques des deux types d'entrevue, collectif ou individuel. La recherche d'îlots s'est faite *par échantillon*. Une question s'est toutefois posée, en lien avec ce choix : si les entrevues collectives servaient de points d'ancrage aux entretiens individuels, n'y aurait-il pas risque de redondance? Les étudiants « répéteraient » en solo ce qu'ils avaient dit en groupe, et cela fausserait les résultats, doublerait les effets. Dans la réalité, l'amorce des questions posées aux répondants donne effectivement un air de famille entre certains îlots issus des groupes et ceux approfondis en tête-à-tête. Est-ce si grave? Probablement pas, pour deux raisons. Premièrement, si nous avons travaillé sur des données *quantitatives*, la redondance aurait probablement augmenté artificiellement les résultats. Ici, cependant, à partir du moment où un « même » événement – « même », vraiment? – était commenté deux fois, il n'ajoutait ni ne retranchait rien de significatif *sur le plan qualitatif*. Dans la recherche de transversalité entre échantillons, qu'un îlot ressemble à un ou à dix autres îlots à l'intérieur d'un échantillon, cela ne change rien, n'ajoute pas grand-chose : on n'obtient toujours qu'une seule catégorie. On la documente mieux, en revanche. En ce sens, le redoublement éventuel d'information entre les modes collectif et individuel d'entrevue ne semble guère avoir d'influence négative sur les résultats. Si la *présence* redoublée ne pose guère problème et permet même de nuancer l'analyse, l'*absence* d'un phénomène dans tel ou tel échantillon modifie en revanche la donne : tout échec au moment de l'épreuve de transversalité élimine d'emblée des phénomènes parents trouvés dans les échantillons concurrents, rejetant du coup hors du cercle de l'étude des éléments potentiellement prometteurs. Deuxièmement, la redondance semble bien n'être qu'une *illusion* assez passagère. En effet, le répondant bénéficie de plus de temps pour remettre

sa pensée en contexte lorsqu'il est seul face au chercheur. Les détails et les exemples impossibles à approfondir dans un groupe, parce que l'autre vous interrompt ou que vous n'osez pas prendre trop de place dans une discussion partagée, se mettent à abonder. C'est le moment de documenter toutes les facettes du processus de la réflexion (déclencheur, investigation ou insight, reconceptualisation), ses effets (*empowerment*, « énergisation », etc.), les conditions qui lui ont été favorables, les moyens pédagogiques ou organisationnels qui ont porté le tout. En un mot, le grain méthodologique est plus fin en entrevue individuelle qu'en entretien collectif; l'un est une photo prise à la hâte, l'autre un portrait au téléobjectif. Redondance, vraiment?

Il est temps d'observer quelques exemples, pour illustrer ce que sont ces fameux « îlots » et pour montrer aussi la mise en codes de ces unités de sens. Nous parlons ici de possibilités, pas de règles, car chaque cas se présente sous un angle différent, qui inspire une méthode de « prise » chronologique elle aussi différente. Ce qui importe, c'est que dans le cas d'un îlot « réel », une certaine configuration finit toujours par apparaître, plus ou moins étoffée par un contexte.

Îlot de réflexion 1 : « Ce n'est pas vrai que c'est routinier comme métier : parce que si on veut, on peut toujours se réinventer... »

Étudiante 1 : Une chose que j'ai découverte, c'est que même nous, qui avons fait quatre ans d'université, en étant enseignant, c'est qu'on apprend toujours, toujours...

Étudiante 2 : Plein de choses.

Étudiante 1 : ... Oui. Toujours. On essaie de faire un projet sur les pingouins... On est en continuel apprentissage, apprentissage des comportements humains, mais aussi théoriques, on décide de faire un projet, par exemple on fait un projet sur le Moyen-âge, on va découvrir tout ça pour le vulgariser auprès des enfants, mais nous, faut l'avoir compris et assimilé. C'est une belle découverte de voir qu'on se tance pas, ce n'est pas vrai que c'est routinier comme métier, parce que si on veut, nous on peut toujours se réinventer... Je m'en doutais, mais ... j'ai vu souvent des enseignants qui suivaient un guide d'enseignement et puis qui se réinventaient pas et puis je m'étais dit : « Ça va être ça mon métier, je vais m'ennuyer », mais je me suis vraiment rendu compte qu'on peut jouer sur notre métier, on peut inventer des choses... (entrevue collective – futures enseignantes de FLS)

Prenons les deux « extrémités » de la réflexion : son déclencheur et le nouveau regard, la « reconceptualisation » émergente. Repérons d'abord le dénivelé, le « changement de regard » entre deux perspectives, « avant » et « après », signature d'un processus de réflexion constructeur intermédiaire. Avant, une pointe de défaitisme : je dois me faire à l'idée que je pourrais finir comme ces « *enseignants qui suivaient un guide d'enseignement et puis qui se réinventaient pas* », « *ça va être ça, mon métier, je vais m'ennuyer* ». Après : « *On est en continuel apprentissage, apprentissage des comportements humains, mais aussi théoriques* », « *ce n'est pas vrai que c'est routinier comme métier, parce que si on veut, nous on peut toujours se réinventer...* », « *on peut jouer sur notre métier, on peut inventer des choses...* ». Un net regain d'optimisme est perceptible (« *effet d'énergisation* »). Un sentiment de libération, une forme de reprise en main de son activité à venir accompagne le changement de perspective (*empowerment* : « *on peut ...* » répété trois fois). Recherchons ce qui déclenche la réflexion, maintenant. Ici, c'est la pratique de stage. On ne sait pas si le déclencheur est bien un « projet sur les pingouins » ou « un projet sur le Moyen-âge » accompli avec des enfants, et cela n'a guère d'importance : ce que l'étudiante veut manifestement expliciter et illustrer, c'est qu'elle a découvert quelque chose *à travers ce type de projet et de pratique*. Ils constituent donc des *déclencheurs*. Reste à savoir si l'on a affaire à une investigation dans les règles, telle qu'on se l'imagine ordinairement : quelque chose de méthodique, prolongé, sous-tendu par une quête. Manifestement, non. On serait plutôt dans la surprise, l'inattendu, voire l'inespéré. Il s'agit d'une « découverte ». Nous parlerons donc non pas d'un déclencheur d'investigation, mais d'un *déclencheur d'insight*. Quel est le *moyen pédagogique* mis en œuvre par la formation pour provoquer la construction d'une perspective professionnelle : un stage d'enseignement en milieu scolaire. Dans cet îlot, ce « moyen pédagogique » n'apparaît pas, il ne peut donc être appréhendé matériellement. C'est au chercheur de le retrouver dans le contexte, à travers le verbatim. L'encerclement méthodologique de l'îlot est donc en partie faillible. Pour retrouver du sens, il doit rester poreux, permettre des allers-retours avec le reste des unités de sens. Dans la même logique, les *conditions* dans lesquelles s'est produite cette réflexion ne sont pas non plus mises sur la sellette, ici. Elles transparaissent cependant : « *On essaie de faire un projet sur les pingouins* », « *on décide de faire un projet* ». La stagiaire n'en est pas encore à

une pratique très assurée, elle « essaie » un certain nombre de pistes, dont les projets, mais, détail d'importance, en milieu authentique, entier, c'est-à-dire non simulé et d'une certaine manière, non protégé (la présence plus ou moins lointaine de l'enseignant habituellement responsable de la classe et celle d'un superviseur universitaire constituent un ultime filet de sécurité avant l'exercice d'une pleine responsabilité). Deux autres éléments valent la peine d'être relevés dans cet îlot. D'abord, il existe une autre *reconceptualisation*, déclenchée elle aussi par le moyen pédagogique « stage », qui peut influencer à long terme la manière dont l'enseignante considérera son bagage de « savoirs universitaires », et donc sa propre identité professionnelle: « *Une chose que j'ai découverte (insight), c'est que même nous, qui avons fait quatre ans d'université, en étant enseignant, c'est qu'on apprend toujours, toujours...* ». L'étudiante semble être en train de considérer la possibilité que sa longue formation n'y suffira probablement plus (« *même nous, qui avons quatre ans...* »), que ladite formation n'a fait qu'ouvrir un chemin à continuer de défricher en contexte de travail (« *On est en continuuel apprentissage, apprentissage des comportements humains, mais aussi théoriques* »). Sur un plan identitaire, cette étudiante ne se considère pas comme une applicatrice de savoirs vrais et infaillibles, mais probablement plus comme une personne en développement professionnel continu, et pour longtemps. Autrement dit, le stage, comme moyen de « faire réfléchir » institué par la formation, participe à construire et définir l'identité professionnelle de cette étudiante, et cela peut être retracé physiquement, d'une manière ténue mais réelle, à travers le codage « *déclencheur d'insight* ». Enfin, il est difficile de passer à côté du fait que cette future enseignante était *préoccupée* : « *Ça va être ça mon métier, je vais m'ennuyer.* » Nous verrons dans le deuxième article que les préoccupations peuvent être regroupées en logiques qui éclairent le sens que de futurs professionnels ou des professionnels en exercice donnent à leur activité d'apprentissage ou de travail.

Îlot de réflexion 2 : « Quand on remet du concret autour du concept » — le puits à construire

Le chercheur : Tu aimes – et je te cite – « quand on remet du concret autour du concept ». Donne-moi un exemple [...].

L'étudiante : Oui, l'enseignante, dans le cours Rapports hommes/femmes, nous parlait toujours de comment impliquer la communauté quand on prenait une décision, quand on développait un projet, et d'essayer de voir plus loin les conséquences, les « intrants », les « extrants » de notre projet. C'était flou. Dans ma tête, mon projet, c'est de construire un accès à l'eau potable dans chaque maison, « l'extrait » c'est l'accès à l'eau potable à la maison. C'est tout. Je ne comprenais pas où elle l'amenait « plus loin ». Puis une journée elle nous a raconté l'exemple où, dans un village, il y a un gros puits à [...] des kilomètres, [...] les femmes devaient marcher quelques heures à tous les jours pour aller chercher de l'eau au puits, ramener ça à la maison et qu'eux développaient un projet d'accès à l'eau potable beaucoup plus proche, par petits quartiers. Le projet a très bien fonctionné mais il y a eu un impact social majeur et ça a été long avant qu'ils réalisent que le problème, c'était que les femmes marchaient quelques minutes, prenaient leur eau, revenaient à la maison. Tout l'aspect communautaire de marcher ensemble ces longues heures, le rassemblement de la communauté autour du puits, les échanges, ce n'était plus là. Ça avait aussi amené une accessibilité à l'eau facile, mais une individualité, une perte du sentiment de communauté. Elle nous montrait que c'était vraiment... quand on parlait des « extrants » on pouvait avoir des effets négatifs à ce moment. Était-ce ça qu'on voulait à ce point-là? À quel prix on voulait de l'eau? Moi, quand les professeurs arrivaient avec des exemples concrets comme ça, je suis capable de visualiser maintenant pourquoi tu veux que je fasse un tableau, comment je vais considérer tous les éléments [...]. C'est là que ça sort, de « prévoir les étapes logistiques de votre projet ». Ça ne me dit rien ça, tandis que quand ils me mettaient des exemples concrets, ok, je m'y retrouvais un peu plus (entrevue individuelle — Karoline, étudiante en coopération internationale).

Cet îlot encapsule une « cascade » de déclencheurs de réflexion de natures différentes, que l'on comprend mieux si l'on voit les uns influencer les autres. Il pose une question méthodologique : à quel endroit le chercheur doit-il arrêter la frontière de l'îlot, autrement dit, comment fixe-t-il la taille des unités de sens qu'il utilisera pour ses analyses ultérieures? Par ailleurs, il illustre aussi le rapport entre les entrevues collectives, qui ont fait émerger de premières pistes, et les entrevues individuelles, qui ont permis de les approfondir en toute intimité (« Tu aimes – et je te cite – 'quand on remet du concret autour du concept'. Donne-moi un exemple [...]. »).

Dans ce cas, à l'origine, il y a une incompréhension de la « théorie » : que signifie réellement « extrait » et « voir plus loin » dans un projet de coopération, puisque le puits construit n'est *pas* l'extrait. L'incompréhension du concept amène l'étudiante à guetter tout élément d'éclaircissement. Une investigation est donc déclenchée, même si l'extrait ne fournit pas son mode réel ou envisagé (introspection, questions à autrui, recherche sur Internet, etc.). Or, c'est un *moyen pédagogique* très simple, utilisé par l'enseignant – une

anecdote sur un puits, suivie d'une analyse – qui court-circuite l'investigation en résolvant le questionnement d'origine. L'anecdote commentée joue le rôle de *déclencheur d'insight*. Karoline comprend soudain ce qu'« extrant » signifie : ce n'est pas le puits en lui-même, résultat immédiat du travail, c'est un effet secondaire de son activité, la « perte du sentiment de communauté ». Cet insight sur le concept d'extrant en amène un second : il se peut toujours qu'un projet de coopération constructeur (creuser un puits) puisse avoir aussi, en marge, un effet destructeur (nuire aux liens communautaires créés par une marche collective vers un puits lointain) ou de transformation culturelle profonde (un puits proche ne demande plus d'effort collectif, ce qui ramène chacun à une forme d'individualisme). On peut considérer que le « *À quel prix on voulait de l'eau?* » est lié à plusieurs phénomènes dans l'échafaudage progressif d'une identité professionnelle de coopérant, et ce, au-delà du « *changement de perspective* » avant/après (avant : je construis un puits et règle ainsi le problème professionnel ; après : attention, si je résous des problèmes, je suis susceptible d'en *créer* aussi). L'étudiante comprend mieux la complexité des futures situations professionnelles dans lesquelles elle risque de se retrouver impliquée. Elle prend conscience qu'elle a un pouvoir et une responsabilité envers les populations qu'elle se voyait simplement « aider ». Son action laissera une marque, *pas toujours pour le mieux*. Cette responsabilité dépasse largement des questions techniques ou économiques, elle touche à l'éthique (jusqu'où je peux m'arroger le droit de modifier la culture d'autrui, pour son propre « bien »). Les *méthodes* professionnelles imaginées de soutien à autrui sont tout à coup *relativisées* : une « simple » question d'ingénierie (« *l'accès à l'eau potable à la maison* ») fait soudain entrer en jeu des concepts imposants : la culture d'autrui, ma culture, le « droit à », le « pouvoir de », etc. Bref, si l'on y regarde de près, l'enseignant a joué un rôle majeur (*influence de l'Autre aidante*), par le truchement d'une médiation particulière et considérée comme très efficace – une anecdote illustrative d'un élément théorique (« l'extrant ») qui consiste à « *remettre du concret autour du concept* » (*moyen pédagogique apprécié*). Notons ici que l'ensemble de la réflexion générée ne provient pas d'une situation de travail « réelle » comme dans l'exemple précédent (un stage), ni d'une situation d'activité simulée (un problème à résoudre dans des conditions simplifiées ou transposées), mais dans une

situation d'apprentissage proche de la « leçon » traditionnelle : la « théorie » illustrée par des exemples. Elle n'en déclenche pas moins un train de réflexions.

Îlot de réflexion 3 : « Quand on échangeait sur nos stratégies, des fois ça t'allume quelque chose » — les effets insoupçonnés d'une délibération collective

Pierre : Moi, [ces rencontres pour restructurer les plans de cours,] ça fait que ça crée un questionnement. Je me rappelle au sortir de nos rencontres ou au lendemain de ces rencontres, quand j'arrivais au plan de cours, à préparer mon cours, je m'arrêtais plus, en me rappelant certains commentaires, des arguments. Ce qui était intéressant, c'est quand on échangeait sur nos stratégies, des fois ça t'allume quelque chose, ou l'importance d'une notion, on débattait beaucoup ça... un prof cette notion est très importante, un autre, c'est très relatif... Moi, ça m'a apporté plus d'ouverture, même moi dans mon enseignement... la relativité par rapport à l'importance... C'est comme si j'avais pris un petit recul et que finalement, oui, tout est relatif... pour toi c'est extrêmement important cette notion, pour moi moins (entrevue individuelle – Pierre, enseignant de FLS expérimenté).

On pourrait rebaptiser cet extrait « L'influence que des échanges professionnels avec des collègues ont sur ma propre pensée, mon attitude envers mes pairs et ma pratique ». Le projet consistait à réviser, restructurer et amender un ensemble de plans de cours de FLS et ce, de manière collective, entre enseignants ayant déjà donné lesdits cours. Sur un plan méthodologique, l'œil qui passe sur cet extrait peut y repérer une « occurrence de réflexion », telle que nous la définissons dans cette thèse, de deux façons. La première consiste à repérer le dénivelé entre deux perspectives, comme dans l'îlot 1 analysé plus haut : peut-on distinguer un « avant » et un « après » (*changement de perspective*)? Des « *je m'arrêtais plus* » et « *ça m'a apporté plus d'ouverture* » suggèrent bien un changement. Ce qui est intéressant, c'est que 1) ce changement semble affecter non seulement *la pensée* de l'enseignant, mais commence à déteindre *dans sa pratique* (il scrute de plus près les éléments du plan de cours qu'il s'apprête à donner) et 2) que c'est un *discours* qui en rend compte, de manière tout de même assez crédible, non une observation de terrain, « directe » (dont on se demande d'ailleurs comment elle aurait pu se dérouler : aller chez l'enseignant, le soir, et le regarder préparer son cours? D'où l'intérêt ici de la méthode par entrevue semi-structurée). La deuxième manière de repérer une réflexion (ou « occurrence de réflexion ») consiste à repérer les termes qui ont une affinité avec « investigation » ou « découverte » : dans le premier cas « chercher »,

« vérifier », « se demander », etc. ; dans le second, « se rendre compte », « réaliser », « prendre conscience », etc., même si les deux s'entrecroisent souvent. Ici, la phrase « *ça crée un questionnement* » pointe vers une *investigation*. « *Des fois, ça t'allume quelque chose* » se rapproche en revanche plus d'un *insight*. Reste à en repérer les déclencheurs respectifs. « [...] *au sortir de nos rencontres ou au lendemain de ces rencontres, [...] je m'arrêtais plus, en me rappelant certains commentaires, des arguments.* » Ce sont des arguments et commentaires au sein de rencontres-débats qui ont ainsi appelé un train de réflexions qui perdure au moins une journée (*déclencheurs d'investigation*). « *C'est quand on échangeait sur nos stratégies, des fois ça t'allume quelque chose, ou l'importance d'une notion* » renvoie également aux discussions en comité (« *on échangeait* ») mais sous un mode plus bref (« *ça t'allume quelque chose* »). C'est donc bien le débat qui a généré ce type de réflexion (*déclencheur d'insight*). Plus précisément, c'est la confrontation de ses idées à celles d'autrui, ou la mise en contraste de plusieurs idées d'autrui entre elles ou avec les siennes, qui déclenchent à la fois les investigations et les insights (« Un prof, *cette notion est très importante*, un autre, *c'est très relatif... Moi, ça m'a apporté plus d'ouverture [...]* »). Le *moyen organisationnel* déployé (on parlerait de *moyen pédagogique* si nous étions en situation de formation, mais il s'agissait ici d'une situation de *travail*, même si cela peut inclure des apprentissages *non formels*), ce moyen, donc, est bien repérable : une délibération collective. Par ailleurs, ce *moyen organisationnel* est manifestement *apprécié* (« *Ce qui était intéressant, c'est quand on...* »). Les *conditions* d'arrière-plan ne sont guère visibles dans l'extrait, c'est au chercheur de faire les liens avec ce que le répondant en a dit ailleurs. Ici, on perçoit au moins qu'il y a place pour des échanges relativement libres (« *on débattait beaucoup* ») et centrés sur l'activité de travail (« *on échangeait sur nos stratégies* », d'enseignement en l'occurrence). Ce qui ressort de cet extrait, du point de vue de l'enseignant qui a vécu cette expérience, par rapport à quelqu'un d'autre qui ne l'aurait pas vécu, c'est une vision plus riche de ses collègues (« *un prof, cette notion est très importante, un autre, c'est très relatif* »), une vision plus fine de la profession (non, tout le monde n'enseigne pas selon les mêmes stratégies, ni les mêmes priorités) et finalement de soi-même (ma manière d'enseigner s'avère l'une des possibilités dans l'éventail de la réalité, possibilité « *relative* » et non vérité). Si l'on en revient à notre « *dénivelé* », le regard de cet

enseignant pourtant chevronné s'est affiné, relativisé, enrichi et ce, à travers la confrontation à l'altérité, selon un moyen organisationnel précis. Avons-nous affaire à des *effets sur soi* de type *empowerment*, autrement dit, ce professionnel se sent-il ou est-il effectivement « *un peu plus capable de...* ». Oui, légèrement, car il est capable de voir désormais plus finement certains éléments de son plan de cours qui lui auraient peut-être échappé autrefois (« *quand j'arrivais au plan de cours, à préparer mon cours, je m'arrêtais plus, en me rappelant certains commentaires, des arguments* »). Y a-t-il un *effet d'énergisation*? On peut considérer que « *ce qui était intéressant* » et « *ça t'allume quelque chose* » en sont des indices.

On peut retrouver dans la présentation des données centrales de l'étude, les îlots de réflexion, et des trois illustrations qui ont suivi, la logique qui a présidé au découpage des résultats. Le premier aspect qui s'impose est d'ordre méthodologique : comment s'est construite cette démarche pour appréhender un objet aussi glissant que « de la réflexion », quelles embuches il a fallu surmonter, quels procédés de validation ont testé la force de la méthode. Voilà le thème du premier article.

L'outil méthodologique une fois élaboré, on peut alors revenir aux questions soulevées dans la problématique. En effet, si l'objectif est de former des praticiens de plus en plus réflexifs, capable de dépasser le contenu de leur formation initiale au fur et à mesure que la société et qu'eux-mêmes changent, alors quelles conditions pourrait-on mettre en place et quels moyens pédagogiques ou organisationnels cette étude suggère-t-elle de déployer pour stimuler la réflexion, pour le formé comme pour le professionnel en exercice? Le deuxième article s'attarde donc sur les moyens et conditions observés dans leur relation avec les déclencheurs de réflexion en milieu éducatif ou de travail. On verra qu'il semble exister une étroite articulation entre eux.

Enfin, la « pince méthodologique » a pu saisir un certain nombre de reconceptualisations, autrement appelés « changements de perspective ». Le troisième article rend compte globalement de ces (re)constructions de la façon de voir les différentes facettes de sa profession, soi-même dans le métier (mon rôle, mon statut, mes possibilités et leviers professionnels ou personnels), et de la manière d'envisager l'Autre

dans la profession, qu'il s'agisse de sa clientèle (apprenants ou partenaires de coopération) ou de ses pairs, notamment.

Chaque article possède une structure classique, avec des variantes : introduction, problématique, cadre conceptuel, méthodologie, résultats, discussion et conclusion. Par souci de lisibilité, la numérotation habituelle des articles scientifiques a été préservée : la problématique est le point 1, le cadre conceptuel, le 2, et ainsi de suite.

L'ensemble sera repris dans le chapitre suivant « Synthèse critique des résultats », pour montrer les liens entre les articles aux plans théorique, méthodologique, pratique et pédagogique. Ce dernier chapitre reviendra alors sur la question générale de recherche.

Voici les trois articles, dans l'ordre. Le premier répond au premier objectif spécifique de la recherche. Le second réunit les deuxième et troisième. Le dernier répond au quatrième.

Article 1

Chaubet, P. (2010). *Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation*

Destiné à la revue *Éducation et francophonie*

Objet évanescent et subjectif, la réflexion demande une méthodologie adaptée pour l'appréhender. L'article s'attarde donc particulièrement sur la méthode de sa « saisie », ses difficultés et ses limites. Deux exemples servent à illustrer le type de résultats obtenus : les déclencheurs de la réflexion et quelques objets effectivement réfléchis à travers les deux formations et le projet professionnel étudiés.

Article 2

Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). *Rôle des moyens et conditions pédagogiques et organisationnels dans la stimulation de la réflexion d'étudiants et enseignants universitaires*

Philippe Chaubet est l'auteur principal de cet article, Colette Gervais, l'auteure secondaire.

Destiné à la *Revue des sciences de l'éducation*

D'un point de vue éducatif, une méthodologie capable d'appréhender la réflexion « réelle » d'étudiants et d'enseignants universitaires doit pouvoir se pencher également sur les conditions prévalant au moment de l'émergence de leur réflexion, ainsi que sur les moyens mis en œuvre par les formateurs ou les organisateurs de projet pour la stimuler. Cet article dresse un tableau des grandes caractéristiques dont le croisement a permis cette émergence.

Article 3

Chaubet, P. (2010). *Quand la réflexion provoque des changements de perspectives sur la profession, l'Autre et soi dans le métier*

Destiné à la revue *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*

Provoquer la réflexion chez des professionnels en formation ou en exercice est en soi tout un art. Encore faut-il pouvoir mettre le doigt sur ce qui a effectivement été stimulé et a conduit à « voir les choses autrement ». Le présent article analyse les reconceptualisations mises au jour dans le discours des aspirants enseignants de français langue seconde (FLS), futurs coopérants internationaux et enseignants de FLS en exercice. Il présente aussi les effets sur l'acteur et parfois sur l'action que ces changements de perspective ont générés.

ARTICLE 1

4.1 PREMIER ARTICLE : SAISIR LA RÉFLEXION POUR MIEUX FORMER À UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE : D'UN MODÈLE THÉORIQUE À SON OPÉRATIONNALISATION

Auteur : Philippe Chaubet

Destiné à la revue *Éducation et francophonie*

Résumé

Cette étude interroge un phénomène contradictoire dans les formations universitaires d'aujourd'hui : d'un côté, le consensus international est de former des étudiants, particulièrement de futurs enseignants, à une *réflexion* sur leur pratique; de l'autre, chercheurs et enseignants divergent sur la signification à donner au verbe *réfléchir*. La compréhension intuitive du concept ne suffit pas non plus à créer des dispositifs pédagogiques à l'« efficacité réflexive » avérée. L'article synthétise les apports de recherches récentes en pratique réflexive concernant une conception contemporaine du phénomène de la réflexion, puis montre comment ce modèle peut être opérationnalisé par rapport à deux formations universitaires (l'une en français langue seconde, l'autre en coopération internationale) et à un projet professionnel, lui aussi à l'université. Les résultats suggèrent qu'à partir d'une définition précisément cadrée, il est possible d'isoler des événements réflexifs riches en informations sur la réflexion des acteurs : déclencheurs et objets, préoccupations, changements de perspectives, effets psychologiques et pragmatiques, moyens et conditions pédagogiques et organisationnels sous-jacents. Les résultats se limitent aux déclencheurs et objets de la réflexion, l'objectif demeurant ici d'illustrer la possibilité d'une « saisie » méthodologique d'un objet d'étude particulièrement sensible aux instruments d'observation. L'approche est qualitative/interprétative, d'orientation « compréhensive ».

Introduction

Trente ans après Schön, la définition de la réflexion soulève toujours des questions, notamment en éducation. À la suite d'un exposé de la problématique, nous proposerons les grandes lignes du cadre conceptuel de l'étude, puis développerons plus longuement la

méthodologie mise à l'œuvre pour « saisir » de la réflexion dans le discours d'acteurs en formation ou au travail. À titre d'illustration du fonctionnement de la méthode, deux résultats suivront, concernant les déclencheurs et les objets de réflexion relevés. Nous tirerons ensuite dans une discussion les premiers enseignements théoriques et méthodologiques de cette recherche.

1. Problématique

Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996) affirmaient que le « praticien réflexif », selon la fameuse formule de Schön (1983), constituait l'un des six grands paradigmes du professionnel de l'enseignement contemporain. Selon Brockbank et McGill (2007), la pratique réflexive (PR) se serait imposée comme paradigme de formation dans les universités vers 1998. En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) inscrivait la PR comme composante de l'une des douze compétences de son référentiel à l'usage des futurs enseignants. Perrenoud (1999) réitère l'importance de cultiver la réflexion chez les aspirants enseignants. Il y voit une métacompétence indispensable à tout citoyen. Rey (2008) parle d'une compétence « transversale ». On peut dire qu'il existe actuellement un relatif consensus sur la nécessité de former des « praticiens réflexifs », autonomes, autocritiques et autoapprenants.

Cependant, le terme même de « réflexion » reste flou au sein de la communauté des chercheurs. Déjà en 2001, Saussez, Ewen et Girard reconnaissent que chacun voit à sa porte le concept de « réflexion ». Pour Beauchamp (2006), ainsi que Saussez et Allal (2007), le concept de réflexion demeure polysémique. McLaughlin (1999) met en garde contre « l'élasticité » des termes « praticien réflexif ». Pour lui, si le concept de « réflexion » bénéficie d'un certain attrait intuitif pour les chercheurs, son extensibilité loge à bon compte un grand nombre de points de vue et de théories, brouillant la compréhension du concept. Cohabitent ainsi, entre autres, une conception de la « réflexion » issue de la psychologie cognitive, axée sur la modélisation des instances de régulation de l'information dans nos fonctionnements de pensée (McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp, 1999), une approche préoccupée de gradation de la réflexion en « niveaux de développement cognitif » mesurables à l'aune de « standards de

réflexion » dans une mouvance épistémologique quasi positiviste (Arredondo Rucinski, 2005) et une idée de la réflexion plus holistique, humaniste et éducative, d'orientation herméneutique-phénoménologique (Van Manen, 1977; Brockbanck et McGill, 2007).

En l'absence de définition claire, les formations universitaires qui encouragent la réflexion comme vecteur de développement d'une pratique professionnelle se voient interrogées trois fois dans leurs modes opératoires. 1) Parmi l'éventail de significations possibles, à quelles conceptions et définitions de la réflexion ces formations arrivent-elles les dispositifs qu'elles mettent en œuvre pour stimuler la réflexion chez les futurs professionnels de l'enseignement ou d'autres domaines ? « Faire réfléchir » sans autre forme de précision peut conduire à de multiples interprétations de ce qui est réellement recherché. 2) Sans définition précise, quels moyens se donnent ces formations pour évaluer si la réflexion des étudiants a bien été stimulée, bref, pour vérifier si les dispositifs mis en œuvre « produisent » effectivement une réflexion liée à la profession étudiée ? 3) La définition de la « réflexion » retenue peut-elle être opérationnalisée dans un modèle de travail qui permette non seulement de repérer la présence de réflexion, mais aussi de mettre en évidence des liens de cause à effet entre telle et telle condition de la formation et telle ou telle occurrence de réflexion. Il serait intéressant de pouvoir isoler parmi tous les « déclencheurs réels » ceux que l'on pourrait rapatrier dans les programmes. Ou, à défaut, de trouver les grandes caractéristiques de ces déclencheurs, toujours en vue d'améliorer les dispositifs « réflexifs » existants. Quoiqu'il en soit, il est important d'en connaître un peu plus sur le rôle *réel* que joue la réflexion dans des formations universitaires qui tentent de la promouvoir.

2. Cadre conceptuel

Un certain nombre de chercheurs disséminés sur la planète s'entendent sur une conception similaire de la « réflexion » et de la « pratique réflexive ». Ils forment une sorte de courant non officiel qu'il est possible d'identifier par quelques caractéristiques. Il est pragmatique (Fabre, 2008), éducatif et humaniste dans la lignée de la philosophie de Dewey (1933/2004, 1938/1997, 1938/2008; Frega, 2006). Il postule que l'individu se construit à travers la succession de ses expériences de vie (*principe de continuité* de

Dewey) et qu'à chaque interruption du flux de l'expérience, le sujet travaille à le rétablir. Pour ce faire, il entre en interaction avec autrui et son environnement (*principe d'interaction*). Le rôle de l'éducateur est de favoriser, à travers des situations d'enseignement/apprentissage, l'acquisition ou l'affinement à long terme d'une *pensée réfléchie*, généralement décrite par un cycle, qui soutienne la continuité de ce processus interactif. Avant d'être encouragé chez les élèves, pour obtenir une *efficacité* de l'apprentissage, le processus doit l'être chez leurs formateurs, pour propulser *leur* efficacité éducative (MÉLS, 2005; Dewey, *ibid.*; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, et Wubbels, 2001; Brouwer et Korthagen, 2005; Loughran, 2006; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008). Dans cette mouvance théorique, l'efficacité ne sacrifie pas l'humanité de l'acteur, elle s'appuie sur elle. Les affects ont un rôle positif, propulsent la réflexion sur d'autres « orbites », ouvrant de nouveaux angles de vision (Brockbank et McGill, *ibid.*). Le questionnement ouvert de ses propres pratiques (Loughran, *ibid.*; Russel et Loughran, 2007), l'encouragement des qualités de l'individu, la recherche du sens et du bien-être au travail remplacent la notion de « correction des défauts » chez l'acteur (Korthagen et Vasalos, 2005, 2009). Le formé est vu dans ses forces actuelles et en construction, non dans ses « déficits » par rapport aux « experts » (Malo, 2008). On tient compte de ses besoins psychologiques : pouvoir s'aménager des marges de manœuvre, avoir prise sur ses choix, être apprécié et reconnu par ses pairs, obtenir une rétroaction sincère sur la qualité de son travail, se sentir en maîtrise de son activité, etc. (Kelchtermans, 2001; Osterman et Kottkamp, 2004; Korthagen et Vasalos, *ibid.*)

Ce courant maintient un aller-retour méthodique et « structuré » (Korthagen *et al.*, 2001; Loughran, 2006) entre, d'une part, les connaissances d'expérience de l'acteur, et de l'autre, les savoirs à enseigner et *pour* enseigner (Etienne, Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud, 2009), deux pôles que Korthagen *et al.* (2001) appellent la *phronesis* et l'*épistémé*, l'un et l'autre cherchant à se compléter sans préséance verticale. Dans cette approche, la centration sur l'apprenant compte, mais les savoirs constitués sont aussi valorisés : ils s'intègrent intelligemment au paradigme réflexif et expérientiel proposé (Osterman et Kottkamp, *ibid.*; Donnay et Charlier, *ibid.*; Loughran, *ibid.*; Brockbank et McGill, 2007; Chaubet, 2008).

Le moteur de l'approche reste le « cycle » de réflexion, proposé par Dewey en 1933, à peine modifié depuis. Résumons-le : 1) au cours de l'apprentissage ou de l'action, une situation interpellante « déclenche » 2) une recherche d'informations qui entraîne naturellement 3) une analyse menant à une restructuration de la situation initiale, autrement dit 4) une nouvelle compréhension et vision de celle-ci (reconceptualisation), débouchant éventuellement sur 5) une nouvelle action. Par ailleurs, la nouvelle compréhension ou l'action renouvelée peut provoquer des effets psychologiques positifs (« énergisation » ou sentiment d'« empowerment », de plus grande maîtrise, d'appartenance à une communauté, etc.; Osterman et Kottkamp, 2004). Le courant de la pratique réflexive depuis Schön met l'accent sur la boucle qui relie l'ancienne action bloquée ou inefficace à la nouvelle, plus efficace, d'où l'impression d'un « cycle » (cf. figure 1).

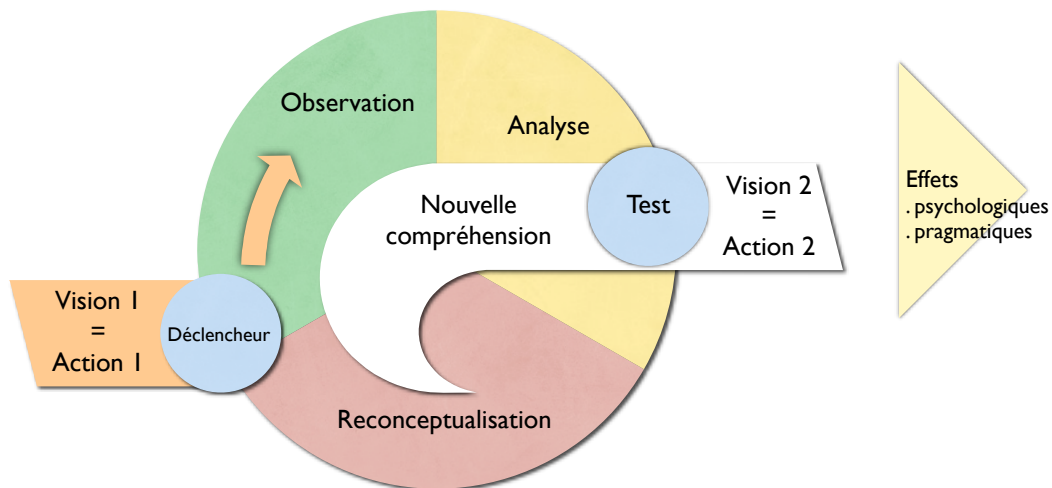


Figure 1 Synthèse du cycle de pensée réfléchi deweyenne revisité par un courant contemporain de pratique réflexive

La « réflexion » selon ce courant *préoccupé d'action* – car l'enjeu est de former des *praticiens* ou de perfectionner des *professionnels* actifs – désigne à la fois le *processus* cyclique d'investigation qui remet en perspective la situation de départ, ET le *résultat* de ce processus, c'est-à-dire la nouvelle conception du problème qui émerge en fin de processus. D'où la double définition d'une « réflexion » processus et résultat (Brockbank et McGill, 2007). Nous synthétisons donc la définition suivante de la réflexion, dans une

optique de PR : c'est *un processus d'investigation déclenché par un élément interpellant, qui aboutit à un changement de perspectives, et peut avoir des effets psychologiques sur l'acteur ou pragmatiques sur l'action*. Cette définition relativement simple fonde l'approche méthodologique adoptée, dont l'enjeu est de *cerner la réflexion*. Ce n'est qu'une fois cette étape cruciale traversée qu'il sera possible d'examiner le rôle que joue la réflexion dans des formations universitaires.

3. Méthodologie

La recherche d'une méthode pour « saisir » la réflexion primait donc dans cette étude. C'est pourquoi nous aborderons en détail l'approche méthodologique. L'idée est aussi de fournir des repères à des chercheurs qui voudraient l'utiliser sans en reproduire les tâtonnements. Nous verrons pourquoi nous avons fait le choix d'aborder la réflexion auprès des répondants... sans pourtant jamais la nommer, et comment nous avons recouru à un contrecodage complexifié pour démontrer que les « îlots de réflexion » qui émergeaient des verbatim n'étaient pas le simple fruit de l'empressement du chercheur ou d'un biais méthodologique. Enfin, nous évoquerons le fait que le logiciel a su repérer automatiquement un certain nombre d'autres « réflexions », ce qui suggère une transférabilité de la méthode. Les limites repérées dans l'étude concluront cette partie.

Grandes lignes méthodologiques

L'objectif premier est de traquer les deux extrémités du processus – déclencheurs et changements de perspectives – pour ensuite permettre d'observer d'autres éléments éventuels : objets réfléchis, conditions et moyens favorables, effets, etc. L'approche est exploratoire. Sumsion et Fleet (1996) s'étaient butés aux représentations différentes que chaque codeur se faisait de la réflexion, phénomène les empêchant d'atteindre un taux d'accord interjuges satisfaisant. Ils en avaient conclu qu'une approche positiviste/quantitative pour un objet aussi subjectif n'était pas appropriée. Considérant d'une part que les changements de perspective sont difficiles à observer de l'extérieur (ils ne débouchent pas nécessairement sur des conduites visibles), d'autre part que l'acteur est le mieux placé pour parler de ce qu'il vit et ressent (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997), la présente recherche prend une forme

qualitative/interprétative, d'orientation « compréhensive » (Paillé et Mucchielli, 2008). Par ailleurs, dans cette étude, la définition de la réflexion ne repose pas sur la représentation que s'en font les codeurs. Elle répond à des observables critériés, externes, à retracer *dans le discours des acteurs* (éléments interpellants, investigations, changements de perspective, effets sur soi ou sur l'action, conditions et moyens pédagogiques et organisationnels sous-jacents). Trois échantillons non probabilistes, composés de volontaires, ont constitué le corps des personnes interviewées. Les répondants des deux premiers venaient de compléter des formations à « volonté réflexive » affichée, à l'Université de Montréal : 14 finissants d'une formation de quatre ans (Baccalauréat) en enseignement du français langue seconde (FLS) et six d'une formation courte en coopération internationale (Certificat à compléter entre 18 et 48 mois). Dans les deux cas, la confrontation fréquente à l'altérité était une caractéristique de la profession envisagée (enseigner le français à des non-francophones, d'une part, monter des projets de coopération avec des personnes d'autres cultures et d'environnements socioéconomiques différents, de l'autre). Les formations représentées promettaient donc de comporter un nombre assez élevé d'éléments interpellants, voire déséquilibrants, amorces probables de toutes sortes d'interrogations et réflexions. Par ailleurs, si les étudiants en FLS en étaient à leur premier métier, ceux de coopération internationale, pour la majeure partie, avaient déjà un vécu professionnel, c'est-à-dire à la fois des points de comparaison et un bagage expérientiel à réinvestir, ce qui annonçait aussi de riches trains de réflexions. Les premiers avaient une moyenne de 24 ans (12 sur 14 étaient des femmes); les seconds étaient composés de 6 femmes québécoises de 23 à 57 ans. Un troisième échantillon a été ajouté pour voir si le modèle théorique opérait aussi en milieu professionnel, dans une situation où n'intervenaient ni préoccupation spécifique de « former », ni prescription réflexive des pôles institutionnels ou organisationnels (Vanhulle, 2009). Il s'agissait de cinq enseignants expérimentés de FLS d'une université québécoise, qui avaient participé à un projet de restructuration des plans de cours de leur département de langues. Travailler à repenser des outils de travail partagés avait sans doute aussi généré son lot de réflexion. Cet échantillon était composé de trois hommes et deux femmes – d'un âge moyen de 53 ans. Des entrevues semi-

structurées, collectives puis individuelles, enregistrées puis retranscrites, ont constitué le corpus des données de départ.

La méthodologie combine deux approches successives. L'une, déductive, d'inspiration vérificatoire, testait l'opérationnalité du modèle théorique en apposant sur le discours des répondants une grille de lecture faite de catégories préconstruites (ils correspondaient aux différents points recherchés : déclencheurs d'investigation, changements de perspective, conditions et moyens sous-jacents aux investigations, effets psychologiques et pragmatiques). L'autre, inductive, de type phénoménologique, était à l'affût du sens que les acteurs donnent à leur conduite (Poupart *et al.*, *ibid.*; Paillé et Mucchielli, *ibid.* : 29). Cette seconde approche a permis de laisser émerger de chaque « bassin » de catégories « théoriques » préconstruites un certain nombre de phénomènes vécus qui s'imposaient d'eux-mêmes. Ainsi, l'approche déductive a pu mettre au jour un grand nombre de déclencheurs d'investigation. L'approche phénoménologique a ensuite extrait les *caractéristiques* de ces déclencheurs, de manière inductive. Et ainsi de suite, pour chaque catégorie prédéterminée, faisant émerger de nombreux codes descripteurs des phénomènes vécus. La fidélité à la réalité des codes prédéterminés a été vérifiée par accord interjuges (72 % d'accord, nous y reviendrons). Celle des codes émergents a été soumise à une procédure intrajuges (accord de 86 %). Sur un plan théorique et épistémologique, notre posture rejoint celle du courant de PR décrit plus haut, inspiré de constructivisme, socioconstructivisme et interactionnisme symbolique (Le Breton, 2008).

Thèmes des entretiens : comment aborder la réflexion sans parler de réflexion

Les thèmes des entretiens n'ont pas abordé de front la question de la réflexion, pour deux raisons. D'abord, rien n'assurait que les représentations de la réflexion qu'avaient les répondants auraient correspondu à la définition théorique à l'épreuve. L'étude avait l'ambition de documenter de la « *réflexion réelle* », à l'aune d'une définition ciblée, en contraste avec une « réflexion prescrite », relativement floue (pour faire un parallèle avec l'ergonomie francophone qui distingue le travail *réel* du travail *prescrit*; Leplat, 2008). Ensuite, un phénomène de désirabilité sociale aurait pu pousser les répondants à « faire plaisir » au chercheur en lui donnant de nombreux exemples de *leur* réflexion, selon *leurs*

critères, ce qui aurait brouillé la donne en matière de définitions. Enfin, certains chercheurs estiment que toute tentative d'évaluer la réflexion – cela aurait pu être perçu ainsi – court le risque de l'inhiber, la biaiser ou la tuer (Beveridge, 1997; Boud et Walker, 1998; Rust 2002; Bolton, 2005; Loughran, 2006; Boud, 2010). Cela soulève l'ambiguïté de la « *réflexion simulée* », que même les enfants savent produire (Francis et Ingram-Starrs, 2005). Les thèmes d'entrevue ont donc gravité autour d'éléments qui pouvaient amener les répondants à recouper *sans le savoir* les éléments du cycle réflexif à l'étude : *Dans vos formations et travaux professionnels, ce que vous avez trouvé stimulant ou efficace* (recherche de déclencheurs d'investigation ou d'effets psychologiques, par exemple), *les changements de votre regard sur les choses, les gens, la profession* (modification des perspectives), *les envies de résoudre ou d'explorer* (investigations). Plusieurs postulats et intentions accompagnaient ce choix : 1) on parle davantage et plus volontiers d'un vécu positif que négatif (cela augmentait les chances de pouvoir documenter l'arrière-plan des conditions et moyens aux alentours de la réflexion); 2) se remémorer un vécu positif peut compenser l'aspect intrigant ou intimidant d'une entrevue de recherche; 3) ces thèmes rejoignent les préoccupations pédagogiques et éducatives de l'étude : documenter ce qui, dans les dispositifs employés, développe la curiosité, et ce, dans un esprit constructif (recherche d'habitudes d'investigation réflexive à long terme).

Le logiciel d'analyse qualitative QDA Miner a contribué à traiter et analyser les données recueillies lors des entrevues.

« Effet d'îlot » : simple projection ? La double mise à l'épreuve, par contrecodage et recherche logicielle

Un précodage sur 20 % des données (4 entrevues sur 19) devait éclairer les possibilités d'opérationnalisation de la définition de la réflexion adoptée. Rien ne garantissait en effet que le concept de cycle et la définition qui en avait été synthétisée seraient suffisants pour appréhender réellement des événements de réflexion. Or, est apparu dans les verbatim un phénomène curieux : des « îlots » de codage plus denses se distinguaient du reste des données. Ils contenaient généralement un déclencheur d'investigation *et* un changement de perspective, dans un ordre ou l'autre. Fait

intéressant, ces îlots visuellement denses et sémantiquement cohérents se prêtaient bien à un enrichissement par différentes autres catégories du cycle : conditions, moyens, effets, etc.

A surgi alors un doute méthodologique (Van der Maren, 2004 : 126). Question troublante : un chercheur peut-il imposer ses souhaits à sa recherche ? En effet, un chercheur en pratique réflexive peut difficilement ignorer l'un des corollaires de la théorie de l'action de Argyris et Schön (1974) : *chez tout professionnel*, il existe souvent des décalages entre, d'une part, le discours « épousé » – *espoused theory* – celui qui sert à convaincre autrui *et soi-même* – et, d'autre part, l'action réellement posée, travaillée en sous-main par une théorie personnelle – *theory-in-use*. Par ailleurs, force était de constater que la grille de codage fermée menait inévitablement le chercheur à ne trouver *que* ce qu'il cherchait (Giorgi, 1997).

Le contrecodage, à condition d'être repensé, offrait une possibilité de trancher la question. L'hypothèse était la suivante : si le contrecodeur parvenait à retrouver non seulement les catégories placées par le codeur, mais aussi leur *configuration* générale dans le verbatim, cela réduisait de beaucoup la possibilité que le chercheur ait pu en influencer la *distribution*. Le doute sur l'apparition des « îlots » serait levé. Par ailleurs, il y aurait de toute façon à gagner à l'éclairage d'autrui dans une étude de type exploratoire. En cas d'échec, il serait toujours temps de revenir à un contrecodage traditionnel, beaucoup moins « risqué ».

La méthode de contrecodage a donc été ainsi revue : au lieu de signaler au contrecodeur les unités de sens précises déjà codées, lui demandant selon la méthode traditionnelle (Van der Maren, 2004) de trouver lui-même quel code aurait pu être utilisé entre telle et telle ligne du verbatim, la seule consigne a été de « *coder tout ce qui semble correspondre à l'une des catégories de la liste* ». Malgré une révision préalable du codage pour s'assurer que toutes les possibilités de coder avaient été épuisées, les premiers tests informels, pour familiariser le contrecodeur, étranger au cadre conceptuel, à la liste de codage, ont produit environ 40 % de codes communs « bien placés », 30 % uniquement trouvés par le codeur, et à nouveau 30 % uniquement par le contrecodeur. En

fait, les discussions entre codeurs ont révélé qu'il y avait accord sur les principes (un déclencheur d'investigation restait un déclencheur), mais pas sur les détails (un déclencheur dit « par trouble ou malaise » pouvait parfois ressembler à un « déclencheur désagréable » ou un « déclencheur par rejet »). Nous nous perdions dans des détails, alors que les grandes catégories préconstruites, qui elles importaient au regard de l'objectif spécifique (cerner des occurrences de réflexion) ressortaient relativement indemnes de l'exercice. Les essais suivants ont fondé leur taux de réussite sur ces grandes catégories significatives pour cette étape de la recherche. Le taux d'accord interjuges moyen est ainsi parvenu à 72 %.

Cette révision de la procédure de contrecodage a eu plusieurs effets. Elle tend à montrer 1) qu'une personne étrangère au modèle de la réflexion en lice peut assez facilement s'approprier les catégories choisies (changement de perspective, déclencheurs, investigation, effets, etc.), ce qui est de bon augure pour la transférabilité de la méthode à d'autres recherches; 2) que le chercheur n'a pas « forcé » la distribution desdits codes, bref, ne semble pas avoir introduit de biais dans ce domaine.

Enfin, et ce n'est peut-être pas le moindre des effets, au cours des discussions codeur-contrecodeur est apparu un phénomène qui avait échappé au codage initial, mais deviendrait majeur dans l'analyse des résultats : parfois, les déclencheurs d'investigation provoquent un processus si court que l'on se demande si l'on a encore affaire à des investigations. Cela ressemble plus à un phénomène instantané : un *insight*. Or, 42 % des déclencheurs circonscrits dans cette étude provoquent ces compréhensions soudaines et inexpliquées.

Le contrecodage a donc eu des conséquences considérables : au plan méthodologique, contribuer à valider un « outil pour saisir de la réflexion », d'une part, et au plan théorique, mettre au jour un concept important pour les résultats de la recherche – l'*insight* – et capable de questionner le cadre conceptuel.

Passage d'une approche de projection à une approche d'émergence

La poursuite du codage sur tout le verbatim a mis au jour environ 100 « îlots de réflexion » repérés visuellement et sémantiquement. Plus important, le logiciel a été capable d'en repérer plus de 250 sur la base d'une seule consigne (chercher les cooccurrences d'un début et d'une fin de cycle, autrement dit, d'un déclencheur et d'un changement de perspective, à l'intérieur d'un espace restreint à un paragraphe). Le taux de cohérence sémantique de ces résultats, c'est-à-dire la capacité du logiciel d'associer correctement des déclencheurs et changements de perspectives liés à une *même* idée, s'élevait à 97 % (à l'intérieur d'un seul tour de parole, le risque de rencontre de deux idées différentes est moindre). La fusion des îlots repérés à l'œil nu et de ceux détectés par l'informatique a produit 177 îlots « riches », densément codés, révisés un à un par le chercheur. C'est ce corpus hybride humain-machine, réduisant des deux tiers un verbatim équivalent à 30 heures d'enregistrement, qui a finalement été analysé. Là encore, le fait qu'un logiciel soit capable de détecter les constituantes de base de la réflexion (associée à une définition théorique précise, répétons-le, avec toutes les limites que cela implique) laisse penser que la méthode pourrait être réutilisée plus aisément dans d'autres contextes.

Une deuxième étape a consisté à analyser de manière phénoménologique, inductive, à l'aide d'un codage ouvert, cette fois, le contenu des différents « bassins » de catégories préconstruites projetées du modèle théorique vers ces 177 « cycles de réflexion » ou « îlots » (*cf.* figure 2). Par exemple, la catégorie préconstruite « changement de perspective » a produit à elle seule 24 catégories émergentes, regroupées ensuite sous 13 catégories intermédiaires, puis trois catégories principales. Autrement dit, chaque étape du cycle réflexif a dégagé un grand nombre de significations relativement *indépendantes* du modèle théorique, mais qui reflétaient les caractéristiques du *vécu* des participants dans leur situation de formation ou de travail. L'étude n'a retenu que les significations *transversales à tous les échantillons*. Les spécificités des deux formations ont tout de même été soulignées.

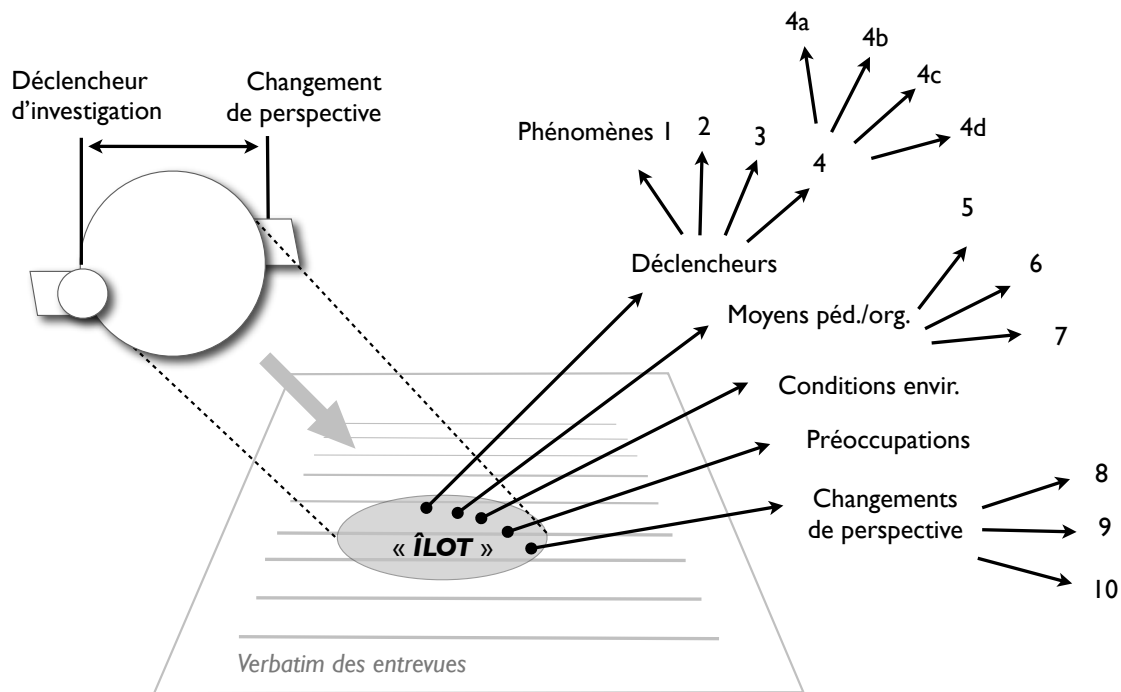


Figure 2 L'« îlot de réflexion » : moyen méthodologique entre projection déductive d'un modèle de la pensée réfléchie deweyenne et l'analyse phénoménologique inductive de ses constituantes dans le discours des acteurs

Limites

Les significations « transversales aux échantillons » sont-elles partagées par *tous* les répondants de *chaque* échantillon ? Pas toujours. Mais nous avons tout de même veillé à une représentativité raisonnable des phénomènes émergents. Les phénomènes trop « locaux », qui ne proposaient qu'une ou deux occurrences, pour une ou deux personnes, ont été abandonnés.

On atteint ici les limites d'une méthodologie qualitative fondée sur l'étude d'un petit nombre de participants. La transversalité présente l'avantage de montrer des lignes de force. Son inconvénient est son effet grossissant : souligner parfois des tendances qui, plus fortes dans un groupe, étaient pourtant plus faibles dans l'autre. Inversement, elle a eu aussi un effet de gommage : effacer des phénomènes dits « trop locaux », qui

pourraient s'avérer de grande portée heuristique ou qui auraient survécu dans des échantillons plus grands, modifiant le portrait général.

En outre, le rappel en mémoire d'une réflexion *déclenchée dans le passé* a pu altérer la « réalité » des réflexions reconstituées à travers le discours, lui-même influencé par l'effet de cocréation de sens généré par une entrevue. Par ailleurs, la retranscription de l'enregistrement efface toujours le non verbal qui accompagne l'énonciation, lui aussi porteur de sens (Cosnier et Brossard, 1984; seule compensation ici : entrevues et analyses ont été faites par le chercheur, qui garde certaines traces de l'atmosphère, de l'expression des visages, de l'intonation, ce qui le constitue un peu plus lui-même en instrument de recherche; Paillé et Mucchielli, 2008). Bref, cette « réflexion réelle » participe plutôt d'une *reconstitution de traces* de réflexion à partir de *fragments* passés au filtre du discours.

Enfin, le paysage de la réflexion vécue qui émerge a pu être influencé par le fait que les participants étaient tous volontaires, bref, qu'ils avaient peut-être déjà un profil particulier. Quoi qu'il en soit, le volontariat associé à la taille réduite des échantillons interdit les généralisations.

Un élément modère toutefois les limites légitimes que l'on peut percevoir dans ce type d'étude. En effet, des phénomènes similaires se sont produits dans deux formations différentes (FLS, coopération internationale), dans deux types de situations différentes (des formations et la « non-formation » d'un milieu de travail réel). Que l'on retrouve des « transversalités » de la réflexion dans trois sites aussi divers possède tout de même quelque chose de frappant, difficile à ignorer.

4. Résultats

Nous allons d'abord illustrer par trois exemples le concept d'« îlot de réflexion » sur lequel sont fondés les résultats de l'étude. Puis nous aborderons deux phénomènes que le modèle théorique ne nous avait pas préparés à découvrir : les *insights* et les « *investigations suspendues* ». Viendront ensuite deux groupes de résultats : les déclencheurs de réflexion et les objets réfléchis.

Les écosystèmes de réflexion sous la loupe

Voyons de plus près trois de ces « îlots », résultats de la projection du modèle théorique sur le discours et base de l'analyse phénoménologique des propos recueillis. Un îlot s'enroule autour d'une idée principale, sujet momentané des échanges verbaux. Il contient au moins deux balises – un élément déclencheur et un changement de perspective – dans l'ordre d'énonciation choisi par l'acteur. Ce noyau constitue la trame d'une investigation ou d'un insight. Voici un îlot de très petite taille, ainsi que le codage qui a permis des analyses de la réflexion à plus grande échelle :

Mais quand tu le fais en pratique, tu vois si tes idées marchent. T'apprends beaucoup plus vite dans un stage, t'as du feedback. (Tatiana, future enseignante de FLS)

Déclencheur d'investigation : se retrouver en situation de « faire »

Investigation : expérimentation (voir si ses idées marchent)

Changement de perspective : les hypothèses, une fois testées, se transforment en connaissances plus stables (ce qui marche, ce qui ne marche pas)

Effet : empowerment vécu (apprendre beaucoup plus vite)

Condition facilitante : obtenir de la rétroaction sur son action (apprendre plus vite grâce au feedback)

Parfois, les informations contenues dans les îlots en font de véritables écosystèmes de réflexion.

Brigitte : *On se disait souvent, les projets qui vont être faits seront basés sur la femme, mais comment aussi tenir compte, oui de la femme qui est souvent opprimée et qui a moins de liberté, moins d'opportunités... mais sans mettre en plus de côté les hommes et créer un fossé encore. Je n'y aurais jamais pensé si je n'avais pas suivi ce cours, j'aurais focussé sur les personnes qui ont le moins d'avantages, mais sans tenir compte que c'est global. Et je trouve que dans ce cours, Genre et développement, on voyait le pour et le contre...*

Françoise : *On voyait l'utilité, là, d'aller chercher les hommes pour les intégrer...*

Karoline : *Par contre, on aurait pu l'approfondir plus le sujet dans le cours, mais comme on a eu à se taper des présentations [de groupes]... (futures coopérantes internationales)*

Déclencheur : une idée introduite dans un cours (intégrer les hommes au processus d'émancipation des femmes dans les pays en voie de développement)

Changement de perspective (sous forme d'*insight*) : un problème apparemment « simple » (aider la femme à s'émanciper) peut en cacher un autre (« créer un fossé encore », avec les hommes)

Investigation suspendue : envie d'« approfondir plus le sujet », mais impossibilité de le faire

Moyen pédagogique : une information apportée par l'enseignante (sans précision sur le dispositif pédagogique)

Condition non facilitante : un autre moyen pédagogique, peu apprécié (« se taper » des présentations collectives d'étudiants)

Relativisation des approches et outils professionnels : vouloir émanciper la femme par la voie la plus directe peut avoir des effets secondaires indésirables (créer un fossé avec les hommes)

Accroissement du discernement professionnel : une bonne solution doit être écosystémique (« tenir compte que c'est global »)

Enfin, certains îlots mettent en évidence l'alternance entre deux formes de la réflexion qui se stimulent l'une l'autre : l'investigation et l'*insight*.

Je me rappelle, on discutait, on était dans les pronoms personnels, puis on parlait de la forme négative aussi, la négation et on débattait, est-ce qu'on enseigne la forme orale où on supprime la particule « ne » de la négation. C'était intéressant de voir, on partageait... Je ne m'en rappelle plus si avant je le faisais, mais maintenant, systématiquement, pour moi ça l'est. Moi, ça a fait que j'ai pris conscience lors de notre échange qu'effectivement je me questionnais : moi, si j'apprends une autre langue, je veux comprendre le code de ce qui est parlé... Je veux apprendre la norme, mais je veux aussi qu'on m'enseigne [le code de l'oral] et qu'on le mette en pratique. Maintenant, toujours je le passe et les étudiants adorent ça... Je pense que ça provient de notre discussion... certains étaient en faveur, d'autres non, mais ça m'a permis de me positionner personnellement. (Pierre, enseignant de FLS expérimenté)

Déclencheur d'investigation : un débat entre collègues sur les formes de la négation à enseigner et à prescrire pour tel ou tel niveau de FLS

Investigation : doit-on enseigner aussi la forme orale de la négation ?

Déclencheur d'insight : l'investigation qui cherche à déterminer si la forme orale de la négation est un objet à enseigner

Insight : prise de conscience d'un questionnement interne, non encore tranché (« j'ai pris conscience... qu'effectivement je me questionnais »)

Changement de perspective : il faut aussi enseigner le code oral de la langue

Effet pragmatique : Désormais, j'enseigne systématiquement cet aspect de la grammaire de l'oral

Effet psychologique : Traces d'*empowerment* et d'énergisation – les rétroactions positives de mes étudiants constituent une manifestation tangible de la pertinence de cette nouvelle pratique (ils « adorent ça »)

Ce qu'il faut retenir, au plan méthodologique, c'est que les objets de l'étude – traces de la réflexion et de son contexte d'émergence – apparaissent dans des espaces qu'il est

possible de clore momentanément, le temps d'une observation détaillée. Celle-ci peut porter à la fois sur des éléments subjectifs (découvertes, réorientation de l'investigation, affects) et des conditions objectives (lieux de déclenchement des investigations ou insights, dispositifs pédagogiques ou organisationnels, etc.). Déclencheurs, conditions, moyens et effets « réels » peuvent ainsi être documentés, en vue d'enrichir des dispositifs réflexifs existants ou d'en créer de nouveaux.

Deuxième point à retenir : la méthodologie semble démontrer une certaine souplesse, de bon augure pour sa valeur heuristique. Elle s'applique en effet sans heurt à trois populations différentes, dont les champs d'intérêt varient (FLS, coopération internationale) et dont les situations diffèrent (activités de formation ou de travail).

Insights et investigations suspendues : des éléments éludés par le modèle théorique

L'exemple sur la grammaire de l'oral illustre un phénomène que le modèle deweyen de réflexion a tendance à éluder : la compréhension ne vient pas *toujours* d'une investigation. Certains événements déclenchent simplement une découverte instantanée qui s'impose à l'acteur : « *Mais pourquoi n'y ai-je pas pensé plus tôt!* ». Ces *insights* occupent une place majeure dans l'étude : pas loin de *la moitié* des changements de perspective (42 %) leur revient. Les *insights*, comme tout changement de perspective, d'ailleurs, peuvent réorienter la réflexion vers de nouvelles investigations. Les passages de la réflexion entre ses formes « *insight* » et « investigation » semblent nombreux, les uns déclenchant les autres et réciproquement. Notons cependant que certaines conceptualisations du cycle réflexif accueillent ouvertement les *insights* comme un phénomène connexe aux investigations stimulées. C'est le cas du cycle ALACT de Korthagen (Korthagen *et al.*, 2001), qui cherche à déclencher des « prises de conscience ».

Par ailleurs, il arrive que le processus de réflexion s'immobilise devant l'inconnu, l'absence apparente de solution, le dilemme ou simplement le manque de temps ou la nécessité de passer à d'autres activités. L'investigation est alors « suspendue ». Elle ne disparaît pas nécessairement pour autant.

J'avais un élève qui m'avait dit, c'était un enfant-soldat qui était arrivé... déjà, ouh-ouh! au point de vue cognitif... et bien là, il me disait « Madame, kalachnikov facile, écrire difficile », tu sais. Lui il avait tué du monde, puis il arrivait ici, je lui demandais de faire un A. Il me regardait vraiment comme si j'étais une épaisse... et dans le fond, je me sentais un peu épaisse... « tu sais, ça, là, je suis désolé, faut que je t'apprenne ça" mais... avec le background qu'il a... oh, my god!

— *Le vécu, oui...*

— *... exactement. Comment je m'adapte, moi ? Comment j'adapte mon enseignement, je le sais pas! Je, je, j'ai aucune idée. (futures enseignantes de FLS – absence apparente de solution)*

Dans le cours de Genre et développement, on en a eu des discussions [à propos de l'émancipation des femmes dans les pays en développement] sur est-ce qu'on doit le dire aux femmes ou est-ce que ça doit venir d'elles ou... on va les laisser vivre leur processus d'équité venir d'elles-mêmes... [...] Je ne suis pas une personne qui voit noir ou blanc, je suis toujours dans le gris. Je suis encore dans le gris, mais on dirait qu'il y a comme différents tons de gris. Je me dis, tout problème, il n'y a aucune solution unique, puis des fois il y en a peut-être juste pas de solution... mais essayons d'améliorer le sort d'une certaine façon... mais... je sais pas... ça reste toujours... (une future coopérante internationale – dilemme)

Je me souviens très bien d'un monsieur venant de Chine et qui chez lui occupait un poste assez haut. Pour lui, ça lui a pris 45 heures de soir à 2 soirs/semaine pour être capable de s'identifier de façon simple. Je me suis dit, qu'est-ce qui se passe avec lui... est-ce que c'est moi qui ai trop donné, est-ce que je l'ai gavé... est-ce que je lui demande autant qu'à mes anglos qui ont été confrontés à la francophonie, mais de façon passive... Alors de simplifier l'identité à sa plus simple expression [l'une des solutions adoptées lors des débats], peut-être que si ça avait été le cas dans le temps avec ce monsieur, je l'aurais peut-être eu plus facilement. (Quentin, enseignant de FLS expérimenté – investigation reprise après une suspension de 20 années)

Dans le dernier cas, l'*insight* vient dénouer une investigation *suspendue pendant deux décennies*, démontrant par le fait même la persistance et la continuité de la réflexion chez un acteur. Une hypothèse émerge : les *insights* pourraient parfois être la résolution d'investigations antérieures, c'est-à-dire demeurer dans le modèle de la pensée réfléchie deweyenne.

Un premier résultat en guise d'illustration : les déclencheurs de réflexion

Un déclencheur de réflexion est un élément interpellant qui a pu aboutir relativement lentement (par investigation) ou instantanément (par *insight*) à un changement de perspective. Pour l'investigation, on peut distinguer deux pôles au déclenchement :

externe et interne. Quant à l'*insight*, c'est essentiellement autrui qui en est à l'origine, qu'il s'agisse des pairs, de la clientèle ou des formateurs (pour ces derniers, souvent indirectement, par les médiations qu'ils mettent en œuvre).

Déclencheurs d'investigation : deux pôles complémentaires, externe et interne

L'étude fait apparaître deux pôles qui jouent dans la mise en route de l'investigation : un élément extérieur (dû à la médiation d'un formateur, l'Autre, un projet, un problème) et un autre intérieur (un ensemble d'attitudes, comme la curiosité ou l'empathie). Ils peuvent se renforcer mutuellement. On constate le rôle majeur de l'élément humain dans cette dynamique : à côté des « problèmes » auxquels on s'attend dans le modèle classique schönien-deweyen, c'est fréquemment l'Autre (le pair, le collègue, le formateur) qui interpelle ici.

Pôle de déclenchement *externe* de l'investigation :

- *Interpellation par les formateurs*, à travers leur habileté à susciter des questionnements sur le travail et l'identité professionnelle, à amener à mieux cerner le positionnement de l'apprenant dans la profession, à faire se développer chez lui de nouveaux schèmes d'action; « [...] suite à la lecture de tel texte, quel type de travailleur humanitaire allez-vous être ? Plus professionnel, plus humanitaire, plus coopératif et pourquoi. Il n'y avait pas de mauvaises réponses. C'était introspectif et vraiment intéressant. C'est venu me chercher » (une future coopérante internationale). Toutes proportions gardées, on peut considérer que, pour l'échantillon des enseignants de FLS en exercice, c'est l'institution, à travers le projet qu'elle propose (repenser des plans de cours), qui fait office de *stimulation externe*;
- *Interpellation par l'Autre* – pairs, clientèle, dans toute leur variété : culture, milieu social, langue, âge, expériences antérieures, arrière-plan professionnel, etc. « Des fois il y a des cultures où l'école c'est sacré, le prof c'est sacré et toucher au tableau, c'est le professeur seulement qui fait ça... - Question : Tu as eu du mal avec ceux-là ? - Réponse : Non, parce que je me suis dit, on va aller les chercher [...] » (une future enseignante de FLS).

- *Interpellations par des problèmes professionnels – vécus sur le terrain ou anticipés. « Trouver des activités [...] constamment, pertinentes et intéressantes, motivantes [...] je trouve ça difficile. Oui, il y a des banques d'activités, des cahiers, mais des fois j'ouvre un cahier et ça ne m'inspire pas. Je ne me vois pas enseigner avec ce genre d'activité, j'aime mieux créer ou adapter »* (une future enseignante de FLS).

Pôle de déclenchement interne de l'investigation :

- *Des attitudes d'ouverture – goût de questionner et de comprendre – ou d'empathie – capacité d'« adopter momentanément la perspective d'autrui », c'est-à-dire des pairs, des modèles, de sa clientèle. « [...] de me mettre dans ses souliers [de cette directrice d'école, étudiante ici] [...] c'est de pouvoir ne pas rester ancrée avec notre compréhension des choses dans notre position de prof qui, nous, sommes directement en lien avec les élèves. La direction est en lien avec l'école, les élèves, les acteurs qui sont dans les organisations communautaires, travailleurs sociaux, les parents, donc un peu voir au bout de la chaîne d'où viennent les exigences et pourquoi. La logique de ces exigences »* (future coopérante internationale, enseignante de formation).
- *Une quête d'emprise sur le réel – goût de la « débrouillardise », besoin de tester ses compétences en milieu authentique. « C'est sûr que j'ai besoin du regard extérieur. À chaque fois que je fais un stage, je fais faire une évaluation [...] – Question : C'est quelque chose qui est prévu dans le programme ? – Réponse : Non, c'est un choix personnel »* (future enseignante de FLS).

Chez les professionnels en formation, la recherche identitaire, au croisement des sphères personnelles, professionnelles et organisationnelles (« identité en actes » de Donnay et Charlier, 2008; Chaubet, 2008), participe fortement à ce mouvement d'investigation venu de l'intérieur. Il s'agit par exemple de savoir à quel type de professionnel on s'identifie le plus, quel genre de professionnel on aimerait devenir.

Insights : essentiellement déclenchés par l'Autre

L'Autre (pairs, clientèle, formateurs) déclenche fréquemment des découvertes instantanées, *sans investigation* manifeste. Trois grandes modalités de déclenchement d'insight ressortent, liées à l'Autre :

- a) *L'interaction avec un groupe de pairs* au cours d'une activité de formation ou de travail. « *Je trouvais ça extraordinaire de voir à quel point il comprend toute la phonétique et il l'intègre vraiment dans son enseignement... ça m'a impressionné chez lui* » (un enseignant expérimenté de FLS découvre un pair qu'il côtoie pourtant tous les jours depuis plusieurs années);
- b) *La distance relative à l'Autre*, en termes soit de convergences, soit de divergences aux plans cognitif, affectif, opératoire ou axiologique. « *Je m'imaginai que les gens enseignaient à peu près comme nous...* » (une enseignante expérimentée de FLS);
- c) *L'adoption empathique et momentanée de la perspective de l'Autre*. « *Ce que j'aime aussi, c'est de voir qu'il y a des gens, [dans l'enseignement] aux adultes là, qui font des liens incroyables entre leur langue maternelle et le français et il y a des déclics qui se font, ils apprennent vite, ils comparent et ils m'apprennent des choses... J'aime voir les déclics, les étincelles... qui se passent chez eux...* » (une future enseignante de FLS).

Nous intégrons momentanément les *insights* à la « réflexion » dans la mesure où ils correspondent assez bien à la définition choisie. Hormis le fait qu'ils ne *ressemblent* pas à des investigations classiques, ils sont effectivement *déclenchés*, parviennent (instantanément, il est vrai) à des *changements de perspective*, et peuvent produire des *effets* psychologiques (énergisation, *empowerment*, etc.) ou pragmatiques (changement des conduites).

Un second résultat en guise d'illustration : les objets réfléchis – la profession, l'Autre et soi dans le métier

La recension des objets « réfléchis » tend à montrer que la profession prime, que l'Autre et soi dans le métier viennent ensuite. Gardons à l'esprit que le découpage dans

ces trois grandes catégories a quelque chose d'artificiel, car la plupart des objets sont hybrides. Ainsi quand je m'intéresse à la manière de faire de l'Autre, il existe à la fois un objet professionnel (une « façon de faire » le métier) et un intérêt pour l'Autre (on découvre son pair, son collègue, et on l'apprécie un peu plus pour la finesse de son savoir-faire, par exemple), mais tout cela finit par revenir vers soi (comment mettre à ma main cet outil qui viendra enrichir mon répertoire d'action, me rendra plus efficace ? que me dit l'utilisation de cet outil par l'Autre sur l'emploi que je fais de mes propres instruments ?). *Quand je te vois parler, je t'entends parler de telle affaire, comment tu fais ou comment tu présentes, je vais toujours penser à comment moi je le fais...* (un enseignant expérimenté de FLS).

La profession : investigations et insights

De loin, LE grand objet investigué est la profession, plus particulièrement l'action professionnelle (schèmes d'action, anticipation des problèmes de l'action et de leurs solutions, contenus professionnels spécifiques). Il ne faudrait pas croire que les enseignants chevronnés ont fini de se poser ces questions : ils se penchent tout autant sur ces objets.

- *Les schèmes d'action professionnels* figurent en tête : comment faire ou comment faire mieux, avec quels outils, selon quelles approches ? Par exemple, en FLS, il peut s'agir d'induire chez des immigrants apprenant le français des conduites de proactivités mal vues dans leur pays, mais valorisées dans la culture locale. En coopération internationale, on s'intéressera à monter un projet de coopération dans ses aspects techniques. Chez les enseignants de FLS expérimentés en train de débattre de leurs plans de cours, on s'informerait des détails des « manières de faire » des pairs, pour ensuite remettre en question les siennes.

En français langue maternelle, oui, on peut expliquer l'accord du participe passé à des francophones et ça peut être difficile à comprendre, mais là à des non-francophones, il y a une double difficulté, faut que tu puisses reformuler ton explication, choisir d'autres mots... (une future enseignante de FLS)

- Suivent de près *les problèmes ou solutions anticipés*, que l'on peut résumer par la formule « préparer le positif, empêcher le négatif ». Par exemple, en FLS, ce sera

simplifier les consignes en français pour qu'elles soient comprises de non francophones. En coopération internationale, il s'agira d'empêcher le blocage de la communication en situation interculturelle. Les enseignants d'expérience en FLS pèseront mûrement les incidences possibles des décisions relatives aux plans de cours sur les apprenants et enseignants des années à venir.

Je regarde un documentaire à la télé et je me dis, ce serait un bon documentaire, je commence à préparer des questions pour mes étudiants, pour que ça ait une valeur pédagogique... (une future enseignante de FLS)

- À égalité viennent *les thèmes spécifiques à chaque profession, ressentis comme « à approfondir »*. Par exemple, en FLS, il s'agira de méthodes déductives ou inductives de grammaire à employer en classe. En coopération internationale, ce sera le traitement international des déchets toxiques. Chez les enseignants expérimentés de FLS en train de modifier leurs outils de travail, on parlera plutôt de la pertinence de tel ou tel contenu des plans de cours.

En dehors des thèmes communs avec les investigations – schèmes d'action, approches et attitudes, outils pour la profession – les *insights* ont apporté une contribution spécifique à la manière de voir la profession. Ils font découvrir la relativité de l'efficacité (voire de la validité) des approches et outils courants du métier. Ils jettent une lumière nouvelle sur les compétences requises. Enfin, ils montrent à l'acteur des « empêchements d'agir », dont il se rend compte qu'ils ne lui sont pas toujours imputables, qu'ils proviennent de caractéristiques de la clientèle, par ex., ou des situations de travail.

Dans la réflexion des *formés*, peu importe qu'il s'agisse d'investigation ou d'*insight*, on reconnaît un certain nombre d'éléments du métier, qui n'apparaissent pas chez les enseignants expérimentés : les contextes de travail envisageables, les caractéristiques réelles de la profession (à opposer aux représentations naïves qu'on en avait), les qualités requises ou facilitantes pour l'exercer. La réflexion, dans un mouvement qui s'apparente plus à une tendance « critique » (Fook, 2010), s'intéresse aussi à des objets plus psychologiques de la profession : les liens entre l'action professionnelle et le pouvoir (politique, économique, technique), le discours circulant dans/sur la profession, qui s'avère chargé de nuances ou distorsions liées à des intérêts individuels ou collectifs.

L'Autre : investigations et insights

Pensées, façons d'agir, attitudes et émotions de l'Autre (pairs ou clientèle, essentiellement) soulignent ses propres tendances de *convergences ou divergences avec lui*. Ces deux grands éléments constituent le deuxième groupe d'objets investigués.

C'est parce qu'on regarde toujours par notre lorgnette et là on a une espèce de regard autre, là, par la lorgnette de l'autre... (un enseignant expérimenté de FLS)

Les formés, au cours des stages ou des travaux en équipe, notamment, ont fait de nombreuses découvertes, par *insights*, sur *les types de clientèles envisageables et leurs caractéristiques*. Les enseignants expérimentés, quant à eux, ont *redécouvert leurs pairs* : ils croyaient se connaître pour s'être côtoyés longtemps, ce n'était pas le cas.

Soi : investigations et insights

Troisième objet investigué : soi, à travers son identité professionnelle, en cours de structuration ou déjà bien assise, et sa performance : *Ai-je ma place dans cette profession ? Suis-je vraiment efficace ?*

C'est comme un retour vers ma manière de faire jusqu'à présent et en même temps de me poser la question : est-ce que j'aurais pas des choses à changer moi aussi ? Ou est-ce que je tiens trop mordicus à certains points qui, dans le fond, ne devraient peut-être pas être aussi importants que ça ? (un enseignant de FLS expérimenté)

Certains objets sont très concrets, à propos de soi : *quels gestes* je dois poser, seul ou collectivement, *quelles limites* y sont inhérentes et *comment je pourrais les dépasser ?* D'autres sont plus clairement tournées vers soi : *ce que je ressens face aux situations professionnelles* simulées ou authentiques (stages), *mes forces et mes potentiels* pour l'exercice de ce métier et, même, l'état de *mon rapport affectif à cette profession*.

Chez les *formés*, certains objets étaient plus spécifiques. Ainsi, ils s'intéressaient aux *contextes de leur futur milieu de travail*, à la *communication avec la clientèle et les pairs*. Ils recherchaient bien sûr aussi les *compétences à renforcer ou acquérir* pour dépasser les limites professionnelles ressenties (les professionnels en exercice ne se posent pas cette question de compétence, tout au moins pas de manière aussi aiguë). Ils ont aussi des

insights spécifiques sur *la manière dont ils apprennent*, sur *l'origine de leurs schèmes d'action*, sans oublier les *raisons profondes d'exercer* (pourquoi ce métier, finalement ?).

Chaque objet réfléchi a donc débouché sur un changement de perspective, parfois mineur (affinement du regard), parfois majeur (retournement de l'objet, pour le voir sous une facette radicalement différente, ou prise de conscience d'un objet complètement « nouveau »). Sans nous attarder sur ces changements (Chaubet, à paraître), contentons-nous de remarquer pour le moment que, sans trop de surprises, les nouvelles perspectives toucheront les mêmes catégories que celles des objets : de nombreux aspects de la profession, l'Autre et soi dans le métier. Voyons plutôt quelques implications de ces résultats

5. Discussion

La conception de la réflexion retenue était : *un processus d'investigation déclenché par un élément interpellant, qui aboutit à un changement de perspectives, et peut avoir des effets psychologiques sur l'acteur ou pragmatiques sur l'action*. Elle appelle plusieurs remarques théoriques, puis un dernier retour méthodologique.

Aspects théoriques

D'abord, le déclencheur de réflexion n'est pas toujours un « problème », avec la connotation négative que l'on y attribue souvent. Ensuite, les propos recueillis interrogent sur la pertinence, *du point de vue de l'acteur* tout au moins, de distinguer entre une réflexion avant, pendant et après l'action : ne devrait-on pas plutôt parler, avec Dewey, de « continuité » ? Par ailleurs, si l'acteur donne l'impression de « jongler » en pensée avec des objets hétéroclites, ce qui semble bien dépasser un simple effet méthodologique, on peut repérer deux ou trois logiques ergonomiques sous-jacentes qui y mettent un peu d'ordre.

Le déclencheur de réflexion n'est pas toujours un « problème »

Les « problèmes » sont fréquemment retenus comme le départ des cycles d'investigation, et ce, depuis Dewey (1933/2004). Schön (1983) le voit aussi de la sorte :

un blocage, malaise, une incertitude, etc. La connotation *négative* des problèmes est la première qui ressort dans la majorité des études sur la réflexion. Dans une perspective professionnalisante, cela peut se comprendre. Ainsi, Leroux (2010) aborde les problèmes rencontrés dans la pratique enseignante sous l'angle de la résilience qu'ils génèrent ou non. Cependant, rien n'empêche de revoir les déclencheurs de réflexion sous un angle positif. Dans certains cas, c'est même recommandé. Ainsi, dans l'approche de Korthagen et Vasalos (2005), les superviseurs de futurs enseignants sont entraînés à cesser de vouloir toujours corriger les « problèmes » que ces derniers ont rencontrés pour s'intéresser également à ce qui « fonctionne », bref, *aussi* à l'aspect positif de l'action. Les déclencheurs de réflexion suscités par ces superviseurs s'inscrivent alors non plus seulement dans les « défauts » des acteurs, mais aussi dans leurs forces et qualités. Cela procure un effet vitalisant sur les enseignants et peut leur donner l'énergie nécessaire à repartir dans la profession. Dans cette étude, nous sommes frappés par le fait que le « problème » retrouve une certaine neutralité, voire est constitué d'emblée d'éléments vivifiants : la curiosité, le goût d'aider autrui, l'effervescence de l'interaction avec un groupe de pairs, la découverte que l'Autre est un peu comme soi, ou finalement assez différent, l'exploration du monde. Il est difficile de trancher entre la part externe du déclencheur de réflexion et sa part interne, on le voit dans l'étude. Une chose est sûre, l'acteur semble souvent décider de la charge affective qu'il portera à tel événement interpellant : en construisant la situation en problème (Schön, *ibid.*), il peut donner à ce qui « coince » (Saussez et Alal, 2007) un tour négatif (c'est un malaise) ou positif (c'est un « défi » ou un objet de curiosité). La méthodologie n'est pas neutre dans cet effet, sans doute. Le choix des thèmes d'entretien n'a pas porté sur des « incidents critiques » sous forme de blocage, mais bien sur ce qui a « appelé » : l'efficace, le stimulant, ce qui incite à explorer... Peu importe l'orientation d'origine, l'étude montre que les éléments interpellants comportent souvent une large part de positif.

Un principe de continuité psychologique plutôt qu'une distinction temporelle « réfléchir pendant », « réfléchir après »

On a beaucoup critiqué Schön pour avoir introduit sans trop les définir les concepts de réflexion-sur-l'action (après coup, sur ce qu'on a accompli) et réflexion-dans-l'action,

(dans le feu de l'agir professionnel). L'auteur présentait qu'on avait affaire à deux phénomènes de nature différente, mais en même temps reconnaissait que le « feu » de la réflexion-dans-l'action pouvait perdurer (un médecin qui suit un patient sur plusieurs mois, par exemple). La réflexion relevée dans cette étude semble en revanche s'affranchir du découpage temporel. Ainsi, Guylaine, étudiante en enseignement du FLS, repère à la télévision une émission qui pourrait être utile dans sa classe. Pour avoir vécu dans cette classe (passé), elle sait qu'un apport est effectivement possible (avenir), elle enregistre donc des extraits vidéos (présent) en s'imaginant les effets qu'auront sur sa clientèle (passé dans le futur) les consignes qu'elle élabore en ce moment (présent). Les frontières temporelles sont brouillées dans une réflexion qui fonctionne en allers-retours dans le temps, et cela importe réellement peu à cette future enseignante dont les préoccupations d'efficacité, de bien-être de sa clientèle et de sentiment d'être utile priment la question de la temporalité. Du coup, le marquage temporel paraît une considération artificielle *du point de vue de l'acteur*. Le « principe de continuité » de l'expérience suggéré par Dewey (1938/1997) semble mieux expliquer l'activité de réflexion, qui fait les liens en navette entre le passé, le présent, le futur et le passé dans le futur, que par les concepts de réflexion-sur-l'action/dans-l'action.

Des objets réfléchis variés, rassemblés sous trois logiques chez l'acteur

Les objets réfléchis, quant à eux, sont hétéroclites. Les schèmes d'action professionnels sont évidemment la priorité, aussi bien chez les formés que chez les « anciens », qui ont pourtant du métier. Mais ils côtoient les façons de penser et d'agir de l'Autre – clientèle, pairs – qui nous éclairent aussi bien sur qui nous sommes, personnellement et professionnellement, que sur la profession exercée. Il manquerait à la photo prise trop rapidement une dimension temporelle, longitudinale, qui nous confirmerait l'aspect hétérogène des objets de réflexion. L'étude de Correa et Gervais (à paraître) sur le développement d'une compétence réflexive en formation à l'enseignement pourrait contribuer à faire apparaître des tendances à ce propos. La variété des objets ne peut pas non plus être uniquement attribuée à une pige au hasard de sa mémoire, induite par les outils de collecte de données (l'entrevue semi-structurée de groupe suit le cheminement plus ou moins aléatoire d'idées qui rebondissent entre quelques balises, il

est vrai; mais l'entrevue individuelle se resserre autour des cohérences individuelles). Car dans les trois échantillons, des logiques de préoccupations s'esquissent, qui mettent un peu d'ordre dans ces objets en vrac : le *souci d'efficacité* d'abord, le plus tenace, mais aussi la poursuite de ce qui ressemble à des « *fins personnelles* » à mi-chemin entre les sphères privées et professionnelles – nous avons là ce que Leplat (2008), en ergonomie, récapitule sous les expressions « rationalité instrumentale ou téléologique » et « rationalité pathique ou subjective ». Enfin, on entrevoit aussi une logique « empathique » – aider l'Autre – que l'on peut comprendre dans des métiers de l'humain, comme l'enseignement ou la coopération internationale.

Un acteur qui intègre des objets réfléchis hétéroclites par « jonglage » continu et interactif

L'impression qui se dégage de l'exercice d'appropriation de la profession, chez les formés, est qu'ils essaient de jongler avec toutes sortes d'objets à la fois, de plus en plus nombreux et variés, tendus directement ou non par les formateurs, par l'intermédiaire des dispositifs qu'ils proposent (Correa, Gervais, Chaubet et Collin, à paraître). La réflexion s'en empare et « jongle », dans l'ordre où elle est stimulée. L'intérêt de l'étude est de montrer que les pairs et la clientèle *aussi* fournissent, en interaction continue avec l'acteur, des objets de jonglage, qui ne sont pas nécessairement contrôlés par les formateurs (mais peut-on contrôler la réflexion de quelqu'un, alors que nous ne la contrôlons pas nous-mêmes ? *Nous* ne pensons pas, c'est la pensée qui « se passe » en nous, dirait Dewey, 1933/2004).

« Jongler » n'a pourtant rien de ludique : l'exercice reste difficile. Malgré les thèmes d'entrevue (l'efficace, le stimulant, les envies d'explorer et de résoudre...) les acteurs livrent spontanément quelques chutes douloureuses. En enseignement du FLS, telle étudiante se rend compte que l'adolescent dyslexique à qui elle propose de l'aide pour faciliter son intégration la refuse au nom... de l'intégration : *insight*. En coopération internationale, le groupe interviewé acquiesce vivement quand l'un de ses membres évoque le piétinement organisé par les formateurs de l'image naïve qu'elle se faisait du métier : Mère Térésa est devenue « Mère avertie » (changement de perspective). Une

participante forgera le terme « dur, mais efficace » pour désigner ce type d'expérience, qui déclenche plus d'une réflexion, à la fois *insights* et investigations. La « jonglerie » n'est donc pas toujours plaisante. La réflexion semble ainsi jouer un rôle majeur d'intégration de diverses expériences, les siennes et celles des autres, en un tout cohérent qui ait du sens, même quand les éléments interpellants opèrent une disruption dans le flux de l'expérience (Saussez et Allal, 2007).

Ce qui ressort également de l'étude, ce dont tout enseignant a l'intuition quand il enseigne, et que tout professionnel vit lorsqu'il exerce, selon Schön (1983), c'est que la formation ou le projet sont beaucoup plus riches et imprévus que sur le papier, et probablement que dans l'imagination même des organisateurs. La réflexion fuse des sources les moins probables. En matière de dispositifs pédagogiques ou organisationnels, il y a sans aucun doute matière à apprentissage ici. À défaut de dresser une liste de ces sources, l'étude en offre quelques caractéristiques : nous voyons ici que *l'Autre*, pas seulement le formateur, mais bien les pairs et la clientèle, dans toute leur diversité d'expérience, d'âge, de personnalité, de culture, etc., *l'Autre*, donc, constitue un bon déclencheur de réflexion, en même temps qu'il est un objet fortement réfléchi, qui aide à *me* réfléchir. Cela va dans le sens de Donnay et Charlier (2008) : la confrontation à l'altérité est pour eux un élément central de la réflexion.

Hypothèses sur la similarité des objets réfléchis par investigation ou insight, et implications théoriques

On a pu constater que les objets des investigations et des insights *coïncident*, à peu de chose près : la profession, l'Autre et soi dans le métier. Une hypothèse consiste à y voir l'influence du contexte objectif de formation ou de travail, dont les stimulations orienteraient et mobiliseraient les ressources mentales de tous les acteurs *dans la même direction*. Autrement dit, investigations et *insights* constitueraient une même réponse au projet de formation, mais selon deux modes différents. Le mouvement interne abordé plus haut peut être complémentaire à cette possibilité : un individu qui poursuit des objectifs ne se préoccupe pas des chemins qu'emprunte son esprit pour les atteindre.

Une autre hypothèse ramènerait les *insights* du côté des investigations, en soulignant le fait qu'ils supposent de toute façon des *tâtonnements* préalables et un temps de latence (Dubé, 1998 : 191-195; Legendre R., 2005). L'enseignant de FLS dont nous parlions plus haut n'avait toujours pas abandonné son questionnement initial vingt ans après. Cela suggère un lien fonctionnel entre investigation et *insight*. Mais le statut des *insights* est-il si important dans la visée éducative qui nous intéresse ? Ils correspondent à la définition théorique de la réflexion adoptée : ils sont *déclenchés* et *aboutissent à des changements de perspectives*, tout comme les investigations. D'un point de vue éducatif, intéressé à la stimulation de l'apprentissage, la même question se pose pour les deux phénomènes : comment les susciter plus souvent et plus efficacement ?

Retour à quelques aspects méthodologiques

La méthodologie à l'œuvre pour « saisir » la réflexion dans cette étude semble capable de limiter l'intrusion subjective des codeurs à propos, justement, de ce que signifie « réfléchir » (cela constitue une réponse à Sumsion et Fleet qui avaient constaté le problème à leurs dépens en 1996). Par ailleurs, si elle ne peut pas, à l'évidence, reproduire la réflexion telle qu'elle s'est « réellement » produite, cette méthodologie en dévoile une approximation crédible, par reconstitution de « traces » fragmentées. Enfin, sa transférabilité paraît bonne auprès de chercheurs en éducation qui souhaitent produire des dispositifs réflexifs. Elle reste cependant probablement trop encombrante pour pénétrer dans le quotidien pédagogique des classes.

Mise entre parenthèses des jugements de valeur sur la réflexion

Comme nous venons d'en avoir un aperçu avec les déclencheurs d'investigation et d'*insight*, ou les objets réfléchis, la méthodologie utilisée ici éclaire les intrants et extrants du processus de réflexion. Le fonctionnement détaillé de nos synapses ou de nos structures psychologiques est simplement mis momentanément entre parenthèses, dans une attitude pragmatique caractéristique de ce courant de pratique réflexive. Deux avantages de cette posture sont 1) d'éviter une prise de position axiologique qui dirait « la bonne » réflexion, le « beau » déclencheur, le « vrai » changement de perspective; 2) éviter de se noyer dans le détail, mais le laisser saisir par les neurologues et

psychologues, et continuer à agir en éducation en attendant leurs résultats. Ainsi, paradoxalement, la recherche à *l'intérieur* du vécu subjectif des acteurs permet une mise à distance de l'objet « réflexion ». À travers cette méthodologie, plus le chercheur se rapproche des répondants, plus il semble trouver pour lui-même la « prise de recul » que les programmes recherchent pour promouvoir la réflexion des professionnels (Charlier et Donnay, 2007; Donnay et Charlier, 2008).

Chercher la réflexion : reconstituer a posteriori la signature d'un mécanisme humain fondamental

Que produit cette méthodologie, finalement, puisqu'elle était autant objet de recherche que la réflexion qu'elle essayait de « saisir » ? De notre point de vue, elle est capable de reconstituer des fragments de réflexion en un tout relativement cohérent, lisible par une personne extérieure aux événements. Elle peut fournir des indices sur ce qui favorise, dans une formation qualifiante donnée, une meilleure compréhension de la profession, de l'Autre et de soi dans le métier. Elle permet de montrer, par le relevé de transversalités sur différents sites, que la réflexion est un mécanisme capable de s'affranchir des contextes et d'une certaine façon des spécificités des objets réfléchis. La réflexion que nous cherchons à encourager dans les formations universitaires relèverait donc bien d'une faculté, d'une compétence, que tout être humain possède déjà, ce fameux « *mécanisme humain clé pour comprendre notre expérience et en tirer des leçons* » (Boud, Cressey et Docherty, 2006 : 4), une compétence « transversale » (Rey, 2008) qui pourrait prendre la forme d'une métacompétence (Correa, Gervais, Chaubet et Collin, à paraître).

Transférabilité de la méthodologie

Enfin, le fait que le contrecodeur ait pu s'approprier rapidement les codes de la première étape de la méthodologie indique une transférabilité à d'autres chercheurs. Malgré les possibilités d'informatisation explorée ici (recherche automatisée des « îlots de réflexion »), qui suggèrent que des échantillons plus importants pourraient être analysés selon des méthodologies mixtes ou quantitatives, cette méthodologie demeure relativement lourde pour le moment. Elle demande des entrevues et des analyses assez

longues, qui permettront sans doute de mieux comprendre le fonctionnement « réel » de la réflexion dans les formations professionnalisantes, mais qui ne peuvent rentrer telles quelles dans les classes.

Conclusion

Cet article s'est attaché à exposer une méthodologie pour « saisir » des événements de réflexion et les limites qu'elle rencontre. Il a ensuite tenté de démontrer comment celle-ci pouvait procurer au chercheur un moyen d'étudier au moins deux éléments : les déclencheurs de la réflexion (dans deux formations et un projet professionnel) et les objets réfléchis eux-mêmes. Il faudrait, pour avoir une vue générale de la méthode, s'attarder aussi aux changements de perspectives générés par cette réflexion, enjeux réels de tout projet d'éducation, puis y cerner les dispositifs effectifs, pédagogiques ou organisationnels, voulus ou involontaires, pour en extraire les principales caractéristiques à réinvestir dans les programmes à visée réflexive. La place manquait. Pour le moment, de notre point de vue, « saisie » de réflexion il y a bien eu. Elle est imparfaite. Elle est perfectible. Elle est, surtout, transférable. Le concept de « réflexion », à la suite de cette recherche, est-il encore « flou » ? Disons que si pour nous, il l'est déjà moins, « la notion reste ouverte », selon le bel euphémisme de Kahn, Young, Grace, Pilkington, Rush, Tomkinson et Willis (2006).

Une dernière remarque, par rapport aux contenus réfléchis, aux matières « à enseigner » et au rôle que l'on souhaite pour la réflexion. Si celle-ci est un mécanisme capable de gérer toutes sortes d'objets disciplinaires, parfois dans le détail, comme Schön essayait de nous en convaincre et comme cette étude le suggère, elle ne constitue cependant qu'un *lien* entre ces objets. Elle *tisse des liens*. En ce sens, elle constitue un bon complément aux savoirs constitués, probablement beaucoup plus, même : un outil naturel *intégrateur et constructeur* de connaissances, favorisant la coconstruction de celles-ci (Donnay et Charlier, 2008). On ne peut cependant lui demander un miracle : se substituer aux contenus. Il n'est pas non plus raisonnable d'essayer de la domestiquer pour mieux lui proposer de normaliser le réel. Consacrons-lui plus d'attention pour ce qu'elle sait faire – « *donner du sens à des expériences vécues dans des situations riches*

et complexes » – plutôt que pour ce qu'on voudrait parfois lui voir faire : procurer « une liste d'éléments à cocher » indiquant le degré de complétude de la réflexion atteinte, comme si, écrit Boud (2010), « *on pouvait dire d'une personne qu'elle a assez réfléchi* ».

Références

- Argyris, C. et Schön, D.A. (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Arredondo Rucinski, D. (2005). Standards of Reflective Practice. Dans S. P. Gordon (dir.), *Standards for Instructional Supervision : Enhancing Teaching and Learning* (p. 77-90). Larchmont, NY: Eye On Education.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analysing the Literature* (thèse de doctorat, Université McGill, Canada).
- Beveridge, I. (1997). Teaching your students to think reflectively : The case for reflective journals. *Teaching in Higher Education*, 2(1), 33-43.
- Bolton, G. (2005). *Writing and Professional Development* (2e éd.). London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage Publications.
- Boud, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond Reflective Practice : New Approaches to Professional Lifelong Learning* (p.25-36). London et New York : Routledge.
- Boud, D., Cressey, P. et Docherty, P. (dir.) (2006). *Productive Reflection at Work*. New York : Routledge.
- Boud, D. et Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses : The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206.
- Brockbank, A. et McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2e éd.). Maidenhead, Berkshire : Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House.

- Brouwer, N. et Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference ? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Charlier, E. et Donnay, J. (2007). La subjectivité du praticien en regard du matériau analysé. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovatif, entre créativité et formation* (p. 123-133). Bruxelles : De Boeck Université.
- Chaubet, P. (2008). Pratique réflexive autour du métier, de l'identité et de la culture, pour les enseignants de français langue étrangère – un défi relevé, deux pistes prometteuses. Dans *Actes du XIIIe congrès de la Fédération internationale des professeurs de français* (vol. 1, p. 115-125). Paris : FIPF. Récupéré le 3 juin 2010 du site de la FIPF : <http://www.fipf.info>
- Cosnier, J. et Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Dewey, J. (1933/2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. (1938/2008). *Dewey, the Later Works, 1925-1953 – Volume 12 : 1938 – Logic : The Theory of Inquiry*. Carbondale : Southern Illinois University Press. Réédition, 2008.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York : Touchstone.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.
- Dubé, L. (1998). *Psychologie de l'apprentissage*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.

- Fabre, M. (2008). De la culture du résultat à l'expérience formatrice : la pratique et le pragmatisme. *Recherches en éducation*, 5, 9-20.
- Fook, J. (2010). Reworking the 'critical' in critical reflection. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond Reflective Practice : New Approaches to Professional Lifelong Learning* (p. 37-51). London et New York : Routledge.
- Francis, D. et Ingram-Starrs, L. (2005). The labour of learning to reflect. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 11(6), 541-553.
- Frega, R. (2006). *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2005). *La formation en milieu de pratique, de nouveaux horizons à explorer. Avis au ministre*. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Kahn, P.E., Young, R., Grace, S., Pilkington, R., Rush, L., Tomkinson, B. et Willis, I. (2006). *The Role and Effectiveness of Reflective Practices in Programmes for New Academic Staff*. Récupéré le 11 juin 2010 de : www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/archive/reflective_practice_full_report.pdf.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.

- Korthagen, F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection : Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. et Vasalos, A. (2009). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. Dans N. Lyon (dir.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (p. 529-552).
- Korthagen, F.A.J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory : The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Legendre, M.-F. (2005). Lev Vygotski et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 351-372). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : PUF.
- Leroux, M. (2010). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Loughran, J.J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education : Understanding Teaching and Learning about Teaching*. London and New-York : Routledge.

- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. et Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105-131
- McLaughlin, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25.
- Osterman, K. et Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice for Educators : Professional Development to Improve Student Learning* (2^e édition). Thousand Oaks : Corwin Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P., (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Rey, O. (2008). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Dossier d'actualité de la VST*, 34. Récupéré de : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php>
- Russel, T. et Loughran, J. (2007). *Enacting a Pedagogy of Teacher Education*. London et New York : Routledge.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student Learning. *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145-58.

- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Saussez, F., Ewen, N. et Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et formation*, 36, 69-87.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York : Basic Book.
- Sumsion, J. et Fleet, A. (1996). Reflection : Can we assess it ? Should we assess it ? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(2), 121-130.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). Un « genre réflexif » pour travailler avec des savoirs hétérogènes. Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (p. 201-215). Bruxelles : De Boeck.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.

ARTICLE 2

4.2 DEUXIÈME ARTICLE : RÔLE DES MOYENS ET CONDITIONS PÉDAGOGIQUES ET ORGANISATIONNELS DANS LA STIMULATION DE LA RÉFLEXION D'ÉTUDIANTS ET ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES

Auteur principal : Philippe Chaubet

Deuxième auteur : Colette Gervais

Destiné à la *Revue des sciences de l'éducation*

Résumé

Le paradigme de la pratique réflexive s'est imposé dans les universités malgré le flou reconnu qui entoure le concept de réflexion. Une définition reconstituée à partir des travaux de plusieurs chercheurs contemporains permet de cibler plus précisément des occurrences de réflexion vécues au cours de deux formations et d'un projet professionnel universitaires. Les résultats de cette étude qualitative suggèrent que le croisement entre l'agir en situation de travail ou de situations-problèmes, et la confrontation interactive à l'altérité constitue un excellent vecteur de réflexion professionnelle. Un certain nombre de conditions appréciées par les acteurs seraient par ailleurs favorables, et peut-être nécessaires, à l'éclosion de la réflexion sur le métier, l'Autre et soi.

1. Introduction

La réflexion : un paradigme en éducation

En une trentaine d'années, le « Praticien réflexif » de Schön (1983, 1987) s'est transformé en « paradigme » éducatif (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996; Brockbank et McGill, 2007). Former un professionnel autonome, autorégulé, capable de s'adapter aux situations inédites rencontrées au quotidien, parfois issues de problématiques ambiguës nées de « changements complexes qui ne peuvent être codifiés » (Cressey, Boud et Docherty, 2006 : 24), l'idée est d'autant plus séduisante dans des sociétés qui se complexifient à un rythme croissant (Adams, 2006; Frost, 2010). Le principe de la réflexion comme mécanisme de régulation de l'action éveille désormais

suffisamment de conviction pour s'inscrire dans des textes éducatifs directeurs, susceptibles d'orienter les pratiques de formation à l'échelle de populations (gouvernement du Québec, 2001, 2006a et b, 2007, 2008; Perrenoud, 1999, 2008; Rey, 2008).

Quel type de réflexion, quel type de dispositif ?

Mais de quelle « réflexion » parle-t-on ? De celle de la psychologie cognitive, attachée à modéliser les mécanismes intrapsychiques de métacognition qui permettent de nous autoréguler (McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp, 1999) ? D'un objet quantifiable que l'on peut rapporter à un étalon gradué par « niveaux de développement cognitif » et ordonné selon des « standards » (Arredondo Rucinski, 2005) ? Ou d'une mouvance proche des situations de terrain, humaniste et pragmatique, « réaliste » (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels, 2001) ? Ixer (1999), McLaughlin (1999), Desjardins (2000), Beauchamp (2006), Saussez et Allal (2007) se posent toutefois encore aujourd'hui la question de la polysémie ou du flou des termes « réflexion » ou « pratique réflexive ». La variété des acceptions soulève des problèmes aux plans scientifique (pour bien saisir la réflexion, il faut la définir sans ambiguïté), politique (jusqu'où peut-on promouvoir un concept évanescent) et pédagogique (que fait-on concrètement dans les classes et lors des sessions de développement professionnel pour promouvoir la « réflexion »).

Pour améliorer un dispositif, il faut être capable d'en évaluer les effets. Or il semble bien difficile d'évaluer la « réflexion » à la suite d'une formation censée la stimuler (Sumsion et Fleet, 1996). D'aucuns affirmeront qu'évaluer la réflexion, c'est de toute façon la tuer (Loughran, 2006). Mais s'il ne s'agissait pas d'en évaluer un degré de qualité, mais seulement la présence ? La saisie d'occurrence effective de réflexion et la mise en évidence de leurs liens avec les dispositifs pédagogiques constituent donc en soi un enjeu pour mieux comprendre et améliorer les formations à visée « réflexive ».

L'objectif général de cette recherche s'inscrit dans une perspective plus large. Elle visait à l'origine l'ambition de *comprendre comment la réflexion, dans une formation universitaire qui la recherche ouvertement ou dans un projet professionnel qui la*

*convoque sans la nommer, contribue à développer des mécanismes d'autorenouvellement professionnel. C'était probablement aller un peu vite. Le présent article se penche plutôt sur la manière dont deux formations et un projet universitaires parviennent à « faire réfléchir », sans spécifiquement chercher à discriminer la provenance de cette réflexion, ni chercher à l'évaluer qualitativement. Cette réflexion mise au jour pourrait aussi bien trouver sa source dans des dispositifs cherchant délibérément à la provoquer, que dans des enchaînements heureux d'actions et de circonstances plus ou moins indépendants de la volonté du formateur. Dans tous les cas, ce qui veut être souligné et documenté ici, c'est comment des dispositifs pédagogiques et organisationnels sont parvenus à *stimuler* la réflexion d'étudiants et enseignants universitaires. Cela suppose toutefois que nous établissions un cadre de définitions, qui éclaircissent les termes « réflexion » et « expérience » et le rôle de l'éducateur par rapport à eux.*

2. Cadre conceptuel

La « réflexion » comme processus et résultat : un courant contemporain de pratique réflexive

Le courant contemporain qui nous intéresse remonte au *Praticien réflexif* de Schön mais porte en filigrane la marque éducative, humaniste et pragmatique de Dewey. L'apparence paradoxale de la double définition de la *réflexion* adoptée par cette mouvance théorique est particulièrement interpellante : ce serait à la fois un processus *et* un résultat (ce que Brockbank et McGill, 2007, résumant bien). En fait, pour Dewey (1933/2004; 1938/1997, particulièrement chap. 6), la pensée est un outil qui doit assurer à l'action qu'elle réussira. Elle tire sa force des impulsions et désirs du sujet, puissantes motivations à agir, chez l'apprenant comme chez le professionnel. La « réflexion » doit essentiellement apporter son soutien logique et logistique, en quelque sorte, à une action qui sans elle serait désordonnée et en risque d'échec. Ainsi, le *sens* que donne le sujet à son activité doit être préservé, tandis que la « pensée réfléchie » apporte la *méthode* pour augmenter l'efficacité et l'efficacité de l'action. L'activité simple, portée seulement par le désir d'atteindre un objectif, ne se réalise pas nécessairement, à cause de la pauvreté ou de l'inadéquation de ses moyens. L'*activité intelligente*, en revanche, fait patienter

l'impulsion – par une « suspension du jugement », dirait Dewey (1938/2004) – en échange d'un taux de réussite plus élevé de l'action. On voit bien qu'un *processus* est destiné à soutenir un *résultat*. Le processus lui-même est relativement simple, et l'éducateur a un rôle interactif de guide à jouer auprès de l'apprenant moins expérimenté, pour que ce processus lui soit peu à peu transmis (à cet égard, en éducation, il est le premier à devoir donner l'exemple, s'il veut être crédible et pour que le « modelage », processus d'apprentissage involontaire, mais réel, fonctionne dans le bon sens; Loughran, 2006).

On peut modéliser le processus ainsi. D'abord s'impose, ou s'interpose, dans le flux de l'expérience, un élément interpellant – obstacle, surprise, élément « curieux ». L'acteur se met alors à observer la situation à la recherche de toute information qui puisse l'éclairer (investigation). Une recherche en mémoire peut apporter de premiers éléments structurants (le « répertoire » expérientiel de Schön, 1983). L'Autre, parfois plus expérimenté que soi en la matière, peut apporter aussi de précieux avis. Si bien que peu à peu, l'acteur recompose une image plus complète qu'à l'origine : il reconceptualise sa manière de voir les choses (Donnay et Charlier, 2008), se met à les voir « autrement » (Brockbank et McGill, 2007), « change de perspective » (Osterman et Kottkamp, 2004). À la suite de quoi, s'il *veut* et *peut* toujours agir (Le Boterf, 2004), le sujet pose une action généralement plus adaptée à la situation qu'à l'origine. Les étapes du processus, leur nombre et leur nom varient légèrement d'un auteur à l'autre, voire d'un ouvrage à l'autre chez Dewey (1933/2004, 1938; Schön, 1983; Kolb, 1984; Korthagen *et al.*, 2001; Osterman et Kottkamp, 2004; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008). Le *résultat* du processus n'est pas que de l'action, car quelquefois la seule compréhension est visée (Dewey, 1933/2004) ou bien la situation ne permet simplement pas d'agir (occasion passée, absence de moyens appropriés, manque de temps). Le *résultat*, c'est aussi et avant tout la nouvelle compréhension, la vision émergente de la situation, le nouveau regard ou le regard modifié posé sur celle-ci. Ce peut être aussi de l'« empowerment », une sensation d'« énergisation », un plus grand sentiment d'appartenance à une communauté, etc. (Osterman et Kottkamp, 2004; Donnay et Charlier, *ibid.*). Il est évident qu'en terme d'action, un résultat non « désirable » (Schön, 1983) réenclenche le processus séquentiel décrit plus haut, lui donnant l'aspect cyclique

d'un mécanisme de régulation cybernétique (Leplat, 2008). Ainsi, dans le modèle « ALACT » proposé par Korthagen (1985) et utilisé en formation à l'enseignement aux Pays-Bas (Brouwer et Korthagen, 2005; Korthagen et Vasalos, 2005, 2009), la dernière action constitue le point de départ d'une nouvelle séquence de « réflexion ». On pourrait parler de « cycle réflexif », même si la réalité chronologique semble toujours se dérouler sur une ligne continue. Loughran (2006) met en garde précisément contre l'aspect imperturbable de cette ligne : en éducation, un cours fluide peut cacher une activité mentale fébrile chez l'enseignant, mais « lissée » au fur et à mesure dans son action extérieure par des microrégulations instantanées dues à l'expérience. Retenons pour le moment la définition de la réflexion que nous synthétisons à partir de ces auteurs, aux fins de la présente recherche : *c'est un processus déclenché qui prend la forme d'une investigation et génère un changement de perspective chez l'acteur (une reconceptualisation, un « voir autrement »), parfois accompagné d'effets psychologiques ou physiques (empowerment et énergisation, par exemple), ou d'effets pragmatiques (action nouvelle, renouvelée ou raffermie)*. Notons que l'investigation, dans cette étude, est presque une fois sur deux remplacée par un *insight*, qui obéit aux mêmes principes : il est *déclenché* et aboutit à des *changements de perspective* parfois accompagnés d'*effets*. Nous mettons de côté la question de savoir si les *insights* devraient ou non être rangés dans la catégorie des investigations : sur le plan éducatif qui nous intéresse, l'important est ce qui *génère* des changements de perspective, ce que fait très bien l'*insight*.

Quand le terme « expérience » met en perspective le terme « dispositif »

Puisque nous cherchons à établir le lien entre les « moyens » et la réflexion, il est important de revenir sur la manière dont les tenants de ce courant de pratique réflexive cherchent à stimuler la réflexion, bref, éclairer le genre de dispositifs réflexifs qu'ils tentent de mettre au point. Retournons à une formule de Dewey (1938/1997 : 28) : « [...] *l'éducation est un développement à l'intérieur de l'expérience, par l'expérience et pour l'expérience* » (*within, by and for experience*).

À l'intérieur de l'expérience fait référence à deux principes. Le premier est celui de « continuité de l'expérience », selon lequel les expériences de formation devraient

toujours s'arrimer à des expériences antérieures des apprenants : nous donnons du sens au nouveau seulement par rapport à l'ancien. Le second est le « principe d'interaction » selon lequel un sujet ne se développe, n'apprend, qu'en interaction avec son environnement physique et humain (ce que Dewey appelle « l'intelligence sociale »). Les situations d'apprentissage consistant pour l'apprenant à écouter passivement sont donc d'emblée disqualifiées deux fois, cela a son importance pour les dispositifs que nous recherchons (Dewey, *ibid.*, chap. 6; Korthagen *et al.* 2001; Loughran, 2006). *Par l'expérience* signifie que ce qui se joue au présent au sein de la formation doit être immédiatement signifiant et chaque fois que possible sous le signe du processus de réflexion/expérimentation présenté plus haut. Enfin, *pour l'expérience* ramène à une visée essentielle de l'éducation pour Dewey et ce courant de pratique réflexive : que l'apprenant utilise intelligemment l'expérience actuelle pour *ouvrir l'accès à des expériences à venir*. Cela augmentera considérablement ses chances de se retrouver moins démuni face aux situations inédites à venir, professionnelle ou non (c'est l'une des formes de la « compétence professionnelle » selon Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Ce faisant, pour que l'expérience joue le rôle central que ce courant lui attribue à la suite de Dewey dans le développement de l'apprenant, l'enseignant a un rôle de metteur en scène éducatif à jouer. Il doit aménager les « conditions objectives » de l'environnement, organiser tous les outils à sa disposition (lieux, objets, mais aussi ses propres attitudes – Dewey, *ibid.*; Bolton, 2005; Donnay et Charlier, 2008) pour optimiser l'expérience d'apprentissage en lien avec les expériences antérieures des apprenants. L'enseignant met ainsi au point une « technologie de l'enseignement » faite essentiellement d'interactions humaines (Tardif et Lessard, 1999), qu'il met en œuvre dans des lieux et moments dédiés. Nous entendons par « dispositifs réflexifs », ce type de « technologie », de médiations, quand il vise spécifiquement à amener l'apprenant à utiliser le genre de cycle décrit plus haut, bref, à l'habituer à affiner sa « pensée réfléchie » et y avoir recours plus souvent (Dewey, 1933/2004).

Postulat de dispositifs réflexifs qui s'ignorent

Rappelons-nous qu'Osterman et Kottkamp (2004) étaient surpris de découvrir qu'il existait des formes d'activités pédagogiques qui répondaient en tous points aux caractéristiques de la pratique réflexive (telle que nous l'entendons dans ce courant précis), mais qui n'en portaient pas le nom. Il est donc raisonnable de penser qu'il existe sans doute des dispositifs – ou plus modestement des esquisses de dispositifs constitués de gestes ou succession d'actions et attitudes – dans des formations professionnelles, universitaires ou autres, qui effectivement « font réfléchir » les apprenants a) soit de manière préméditée et selon les principes plus ou moins codifiés par le mouvement de pratique réflexive dont nous parlons ici; b) soit de manière préméditée, mais non « étiquetée » pratique réflexive; c) soit encore de manière tout à fait fortuite. Dans tous les cas, il est intéressant de documenter les trois types de possibilités, en vue de les rapatrier dans les moyens « réflexifs » existants.

Élucider les liens entre dispositifs réflexifs et occurrences de réflexion

L'enjeu social d'amener les apprenants à réfléchir plus et mieux ne doit pas cacher l'intérêt scientifique de mieux observer tout ce qui aide à « faire réfléchir » pour mieux comprendre les mécanismes en œuvre entre les dispositifs et la réflexion effective. Tout cela suppose que l'on détermine avant tout les lieux, moments et autres conditions qui ont vu naître « de la réflexion », selon la double définition examinée plus haut : un processus ET un résultat amenant un recadrage de la compréhension, une vision nouvelle ou renouvelée de comment les choses se passent, qui débouchera (si nous parlons d'action et pas seulement d'idées) sur une action modifiée, nouvelle ou simplement rafferme.

L'objectif spécifique abordé ici sera donc : *élucider les liens entre occurrences de réflexion et moyens pédagogiques ou organisationnels vécus.*

3. Méthodologie

L'approche est qualitative, dans une perspective de compréhension et non d'explication. L'épistémologie est interprétative, selon une orientation interactionniste. Les répondants sont tous volontaires, ce qui peut introduire un biais et limite d'emblée la

portée des résultats (les sujets pourraient avoir un profil particulier du fait de leur intérêt pour cette recherche). Ils proviennent de trois échantillons. Quatorze d'entre eux sont des étudiants finissant une formation de quatre ans en enseignement du français langue seconde (FLS; programme conjoint offert par l'Université de Montréal et l'Université McGill, au Canada). Six autres viennent d'achever une formation courte en coopération internationale à l'Université de Montréal. Les deux formations s'affichent comme « réflexives ». La confrontation à l'altérité liée aux clientèles visées – apprenants de français langue seconde ou futurs partenaires de coopération issus de groupes linguistiques et culturels différents – laisse supposer que la réflexion sera régulièrement stimulée. Le troisième échantillon est composé de cinq enseignants expérimentés de FLS d'une université québécoise. Ils viennent de modifier les plans de cours qu'ils utilisent chaque jour, pour le compte de leur département, en groupe. L'expérience est manifestement réflexive, sans s'annoncer ainsi. Les données sont recueillies par entretiens collectifs puis individuels. Elles portent 1) sur ce qui a été vécu comme stimulant, motivant ou efficace dans les formations et le projet professionnel – sur le principe que cela pourrait être lié à des déclenchements de réflexion, c'est-à-dire aussi à un ensemble de conditions et moyens favorables à celle-ci; 2) sur les « changements de regard » à propos de la profession, soi, autrui ou d'autres éléments – l'attention est alors portée sur les changements de perspective *résultant* de la réflexion, ce qui doit aider à repérer les conditions et moyens pédagogiques ou organisationnels d'arrière-plan; 3) enfin, sur les envies d'explorer ou de résoudre des questions – l'analyse se centre alors sur les investigations et leurs effets possibles, en lien avec les conditions et moyens pédagogiques ou organisationnels mis en œuvre. Les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites. Le principe est que les acteurs sont les mieux placés pour parler de leur vécu et des significations qu'ils donnent à leur expérience et au monde (Poupart, 1997). L'analyse de leur discours a d'abord suivi un mouvement déductif, consistant à repérer dans le verbatim des couples *déclencheurs d'investigation/changement de perspective*, selon la définition de la réflexion présentée dans le cadre conceptuel, et à en repérer les conditions et moyens d'émergence. Ces « occurrences de réflexion » ou « îlots de réflexion » une fois isolés ont servi de corpus à analyser selon une démarche inductive et phénoménologique. Les résultats suivants proviennent donc tous d'un codage émergent.

Pour le premier mouvement de codage, déductif, le taux d'accord interjuges, portant sur 10 % du verbatim, s'élève à 72 %; pour le second, inductif, la fidélité intrajuge atteint 86 % (la procédure porte sur 10 % des « îlots de réflexion »). Le logiciel QDA Miner 3.0 a contribué à traiter les données recueillies.

4. Résultats

Nous abordons ici les résultats liés aux *moyens et conditions* autour de la réflexion. Le corpus d'analyse final est constitué d'événements où de la réflexion s'est produite selon la définition adoptée, c'est-à-dire où un élément interpellant (déclencheur) a provoqué une investigation ou un *insight*, signé en fin de compte par un changement de perspective chez l'acteur. Ces modifications mentales ou reconceptualisations concernent la profession, l'Autre ou soi en relation avec le métier. On ne peut donc jamais affirmer que tel ou tel élément d'une des deux formations ou du projet professionnel n'a *pas* fait réfléchir. *Tout* ce qui était sous la loupe méthodologique a généré de la réflexion. L'analyse des caractéristiques les plus fréquentes de ces événements réflexifs amène cependant aux conclusions suivantes, et ce, de manière *transversale* aux trois échantillons (nous reviendrons sur les spécificités des formés par rapport aux enseignants en exercice) :

- parmi les moyens pédagogiques ou organisationnels repérés, les plus porteurs de réflexion sont ceux qui mettent l'acteur au travail, au sens propre et figuré, et encore mieux, ceux qui y ajoutent une confrontation interactive avec l'Altérité;
- mettre un groupe de personnes au travail et leur permettre d'interagir ne suffit sans doute pas : un certain nombre de conditions reviennent avec régularité autour des événements réflexifs. Toutes ne sont pas présentes à la fois, on assiste à des combinaisons variables. Une chose est sûre : plus on se rapproche de situations où l'agir et l'interaction sont présentes, plus ces conditions sont nombreuses;
- une pollinisation croisée se produit aussi entre un pôle de l'agir et un pôle des savoirs constitués;
- enfin, trois logiques de préoccupations sous-tendent la réflexion des acteurs : être efficace dans la tâche, poursuivre des fins personnelles, aider autrui.

Les moyens pédagogiques et organisationnels porteurs de réflexion

Nous empruntons ici la distinction opérée par Pastré (2008), légèrement modifiée, entre :

- situations de travail avec tuteur
- situation d'apprentissage avec « milieux construits »
- et situations d'apprentissage de type transmission de savoirs.

Elle permet en effet de mieux appréhender les moyens pédagogiques ou organisationnels qui s'avèrent de bons écosystèmes pour l'éclosion de réflexion. *Les situations de travail* authentique viennent d'abord. Cela concerne nos enseignants expérimentés de FLS en train de modifier des plans de cours, à la demande de l'employeur. Ensuite, il y a les stages organisés par les formations. Ces situations de travail n'acquièrent une valeur de stimulation et d'efficacité aux yeux des formés que si elles offrent des conditions d'autonomie et de longueur minimales. La réflexion des étudiants en enseignement du FLS, par exemple, touche essentiellement les 3^e et 4^e années du programme (pour caricaturer, le stage d'observation en 1^e année intéresse, sans plus; celui de 2^e année est considéré comme trop court pour être significatif). Certains des stagiaires estiment même que leur prestation en classe se rapproche assez du travail authentique pour mériter rémunération. Pour les étudiants en coopération internationale, il s'agit d'une activité dite « d'intégration » – synthèse intégrative des connaissances et compétences acquises lors de la « formation théorique », mais aussi pénétration du milieu socioprofessionnel. Les répondants de cet échantillon ont cependant relativement peu évoqué leur stage. Ce sont plutôt les « milieux construits » au sein des cours – Charlier et Donnay (2007) parlent de « situations construites » – qui les ont marqués et ont suscité leur réflexion. On peut attribuer cela, sans doute, à « l'urgence » de former des praticiens compétents en seulement 450 heures : une forme de simulation de l'activité réelle, proche du travail effectif d'un coopérant, a dû être mise en œuvre directement en classe, sans attendre la « pratique » d'un stage situé en fin de formation. Par ailleurs, le profil des formateurs de ce programme est particulier : ce sont essentiellement des professionnels de terrain. Ceci, associé à l'essence de leur métier dans sa mouvance actuelle – développer les capacités de « partenaires », co-opérer et non plus déployer son

« expertise » envers des « bénéficiaires » – procure un environnement favorable à la mise en place de « milieux construits » où les apprenants sont rapidement mis à la tâche. Dans les deux formations et le projet, le travail authentique, sous sa forme continue ou fractionnée (les stages), peut s'exécuter sous le guidage léger d'un modérateur (cas du travail collectif sur les plans de cours) ou d'un tuteur (enseignant de l'école associé au stagiaire ou superviseur universitaire). Dans un cas comme dans l'autre, modérateur ou tuteur sont relativement éclipsés par l'appel de réflexion créé par l'activité elle-même et par la confrontation interactive avec les pairs ou la clientèle, elle-même axée sur la réalisation de l'activité en question. Autrement dit, les enseignants expérimentés de FLS n'ont pas évoqué le modérateur de leur projet comme un élément significatif de leur réflexion; quant aux étudiants en enseignement du FLS, ils semblent avoir plus été interpellés par leurs élèves, la nouveauté de se retrouver « de l'autre côté de la barrière », comme enseignant, que par leurs tuteurs de l'école et de l'université; enfin, les coopérants internationaux étaient plus occupés à s'approprier le champ conceptuel d'un métier très différent de leurs attentes, que d'analyser la capacité de leur maître de stage à favoriser leur réflexion. En un mot, les tuteurs, modérateurs et autres guides apparaissent peu dans cette étude, même s'ils ont joué un rôle indirect et important sur la réflexion des répondants (nous y reviendrons).

Les « milieux construits » correspondent à des situations-problèmes à travers la résolution de laquelle l'apprenant doit construire ses propres connaissances, ses propres schèmes de perception, pensée et action à propos de la profession. L'intention didactique reste relativement invisible pour l'apprenant, qui se préoccupe d'ailleurs peu de l'objectif de l'enseignant. Il lui faut en priorité résoudre le problème, le comprendre, l'explorer, le débattre, le « réussir ». C'est la différence majeure avec le 3^e type de situation d'apprentissage, la transmission directe de savoirs, ou « leçon » traditionnelle, dont l'intention didactique est d'emblée transparente (annoncée en début de séquence par un « titre » : « phonétique verbo-tonale », « le rôle des institutions mondiales dans l'après-guerre et son impact sur la coopération internationale », etc.). Les milieux construits qui ont le plus suscité de réflexion possèdent les mêmes deux grandes caractéristiques qui ont provoqué la réflexion en situation de travail : *l'agir* et *la confrontation interactive à l'altérité*. Autrement dit, les exercices de résolution de problème demeurent à dominante

collective : débats à préparer puis « jouer » en classe, mises en situation, explicitations collectives de ses représentations du métier, etc. Autant on retrouve une forte stimulation de la réflexion dans les stages en enseignement de FLS, autant la réflexion en coopération internationale s'incarne plutôt dans les milieux construits (sans doute pour les raisons d'urgence et de profil des enseignants évoquées plus haut). Dans les trois échantillons, on ne parlera donc pas de transversalité de moyens pédagogiques, mais plutôt de transversalité des *caractéristiques* de ces moyens. C'est par ailleurs la seule façon de pouvoir comparer deux formations aux configurations dissemblables, et une situation de *travail* encore plus différente.

La troisième catégorie de situations est celle de *transmission de savoirs*. Elle ne concerne évidemment que les deux formations. Les « leçons » ont-elles suscité de la réflexion : oui. Est-ce significatif proportionnellement aux deux modes d'activité décrits plus haut – situation de travail ou milieu construit : non. À quelques exceptions près, par exemple un cours où l'enseignant parvient à faire *vivre* les différentes médecines du monde de manière si intense que les étudiants n'ont pas le temps de poser de question, mais n'ont pourtant que le « goût de revenir la semaine d'après », on peut dire que la « leçon » ne devient stimulante pour la pensée que si elle permet d'éclairer un agir prochain. C'est ainsi que lorsque les concepts sont « déconnectés de la réalité », ils sont unanimement dépréciés. La seule réflexion qui s'impose alors en est une d'élaboration de stratégies d'évitement. L'étude n'a pas creusé cette piste. Dans une optique constructive, elle a plutôt cherché à préciser les solutions émergentes efficaces, entre autres les conditions qui semblent favorables à la réflexion, celles que l'on retrouve souvent autour d'elle.

Les conditions positives autour des événements réflexifs

On peut regrouper ces conditions favorables à la réflexion en cinq grandes catégories. Leur ordonnancement est bien différent si l'on a affaire à des formés ou à des professionnels expérimentés. Pour les deux formations, voici les conditions positives, appréciées par les acteurs, dans l'ordre : 1) à peu près à égalité, ce qui aide à *comprendre* les différentes facettes de la profession et 2) ce qui aide à y *agir* (approches, attitudes,

outils, à ajuster ou créer); 3) puis, ce qui participe à créer un environnement psychologique positif et, légèrement derrière, 4) ce qui donne un sentiment de connexion à la réalité professionnelle. Finalement, mais déjà moitié moins occurrent que les précédents, 5) ce qui affine le discernement de l'acteur (appréciation, discrimination, relativisation...), dernière grande condition positive environnant la réflexion. Une analyse plus fine dévoile des subdivisions autour des événements réflexifs :

- 1) *Ce qui aide à comprendre les facettes de la profession*, c'est-à-dire ce qui a) éclaire les situations professionnelles (à venir ou passées); b) aide l'acteur à se construire un système d'orientation dans la profession (situer ses rôle et statut, sa pratique rapportée à celle des autres ou aux concepts importants de la profession); c) éclaire les concepts importants de la profession et leurs liens mutuels (permet d'intégrer le champ conceptuel dans lequel on évolue, afin de mieux s'approprier les pratiques de la profession); d) éclaire les caractéristiques des clients (ce qu'ils pensent, font, ce qui compte pour eux); e) révèle à l'acteur des liens entre ce qu'il est réellement et ce qu'il veut faire effectivement.
- 2) *Ce qui aide à agir dans la profession*, c'est-à-dire ce qui a) développe de nouveaux schèmes d'action ou en réinvestit d'anciens (éventuellement repris d'un métier antérieur); b) procure un sentiment de se préparer adéquatement à des situations professionnelles pressenties difficiles; c) pourvoit directement ou indirectement en méthodes d'action professionnelle; d) développe un sens de l'adaptation aux situations ou à l'Autre – pairs et clientèle.
- 3) *Ce qui crée un environnement psychologique positif*, c'est-à-dire ce qui a) procure à l'acteur un sentiment d'engagement mental ou physique; b) le vivifie, l'énergise; c) développe chez lui la confiance en soi (à travers un sentiment d'être utile ou efficace, par ex.); d) le rassure.
- 4) *Ce qui donne un sentiment de connexion à la réalité*, c'est-à-dire ce qui a) est authentique ou au moins vraisemblable; b) est concret, tangible; c) permet de s'imaginer en train de travailler réellement.
- 5) *Ce qui affine le discernement*, c'est-à-dire ce qui a) relativise sa pratique ou la questionne, ainsi que les pensées sous-jacentes; b) ce qui relativise les approches et

méthodes professionnelles circulantes (les règles d'or ou les modes sont ramenées à des choix, c'est-à-dire aussi à des non-choix, bref à des solutions imparfaites et à adapter de toute façon aux variations des contextes); c) ce qui éprouve et affine son jugement professionnel.

La réflexion des professionnels expérimentés, en revanche, révèle que leur préoccupation d'efficacité a dépassé l'urgence de l'accès à des outils de compréhension et d'action. Ils comprennent le métier, en possèdent les instruments, en sont conscients ou en prennent conscience en cours de projet, et le disent. Les conditions qui leur importent, autour de leur réflexion, sont donc essentiellement, d'une part, de jouir d'un environnement de travail positif au plan psychologique, c'est-à-dire dans lequel ils se sentent actifs, engagés, revivifiés, et d'autre part, d'aiguiser un peu plus leur discernement professionnel actuel, ce qui devient possible lorsqu'ils se confrontent interactivement à la pensée et à l'action de leurs pairs pendant les débats qu'autorise leur projet. Par ailleurs, tout ce qui *augmente* l'authenticité et la compréhension des situations est également bienvenu, même s'il est difficile d'avoir plus authentique qu'une situation de travail, et que la compréhension du métier est globalement acquise dans leur cas. Bref, ce qui est recherché, quand on a de l'expérience, c'est le raffinement qui poussera plus loin les frontières de l'effcience et de l'efficacité et donnera encore plus de sens au métier.

La réflexion recueillie se situe donc au croisement de trois continuums. Sur un axe vertical des situations d'apprentissage, entre un pôle des savoirs, en bas, et un pôle de l'activité, en haut, la réflexion se rapprocherait plutôt du pôle activité, représenté par les situations de travail avec tuteur/modérateur et par les « milieux construits », délaissant relativement, mais pas entièrement, les situations d'enseignement traditionnel, direct, de type « leçon ». Un autre axe vertical, celui des conditions, se superposerait à l'axe des situations d'apprentissage. Plus on s'approche du pôle de l'activité, plus ces conditions sont nombreuses et plus il est évident dans le discours des répondants qu'elles sont appréciées. Plus on s'approche du pôle des savoirs, plus leur nombre diminue. Cela démontre que les situations de « leçon » traditionnelle génèrent aussi de la réflexion, mais moins, et possèdent également quelques caractéristiques appréciées (dans l'exemple de ce

cours sur les médecines du monde, le discours des répondants était ainsi ambivalent : oui, il est « passionnant » et l'on a envie de le suivre jusqu'au bout, mais d'un autre côté il est aussi frustrant, car le professeur, aussi passionné soit-il, ne nous laisse pas d'espace d'interaction, ni de construction personnelle). Les réactions de rejet enregistrées dans le corpus d'origine, avant sa réduction à des « événements de réflexion », suggèrent toutefois que plus l'on avance vers le pôle des savoirs constitués plus l'on s'avance vers des conditions dépréciées. Enfin, un axe horizontal irait de situations de faible interaction (travail ou apprentissage « seul ») à des situations de forte interaction (travail ou apprentissage collectif). La réflexion relevée se produirait surtout sur cette dernière partie de ce continuum. Se trouve ainsi défini un quadrant de plus forte densité de réflexion, à l'intersection de l'agir, de la confrontation interactive avec l'altérité et des conditions particulières, appréciées, que nous venons de décrire (cf. figure 1).

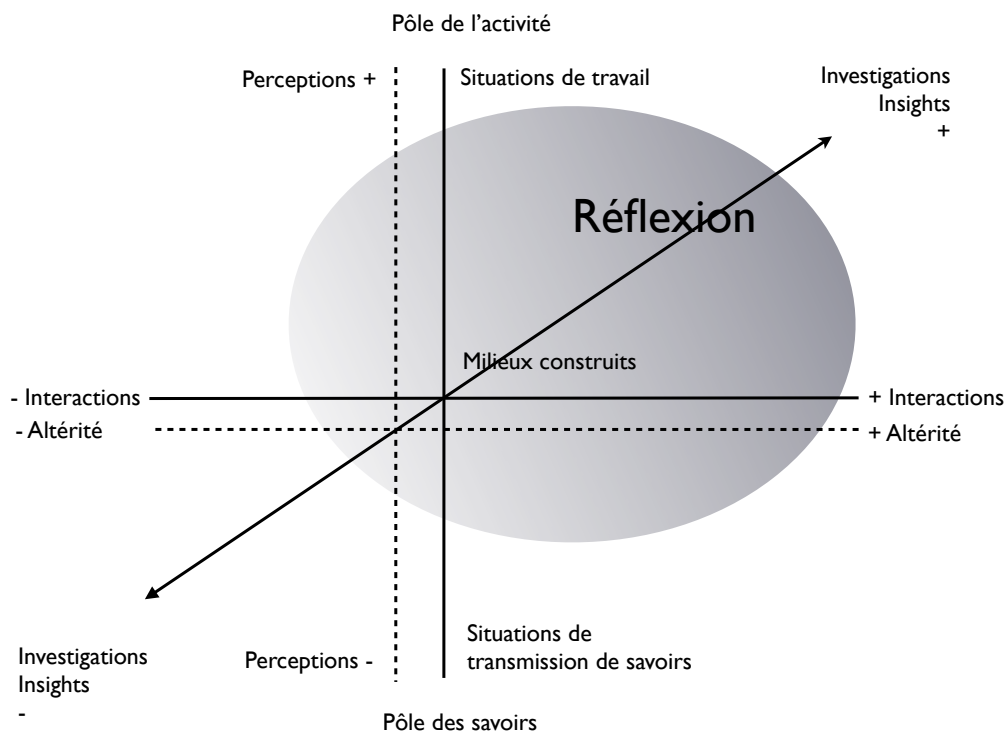


Figure 1 Le quadrant de la réflexion : au croisement de l'agir, de la confrontation interactive avec l'altérité et de conditions perçues de façon positive

Pollinisation croisée entre le pôle de l'activité et le pôle des savoirs

Le fait que la réflexion relevée se concentre dans un quadrant qui ne recoupe pas les situations de transmission de savoir ne signifie pas que les savoirs constitués n'ont pas joué un rôle important. En fait, l'étude montre qu'ils ont été activement *recherchés* à plusieurs reprises par les répondants, sans distinction entre formés et enseignants expérimentés. En enseignement du FLS, les étudiants se rappellent d'un cours sur l'évaluation, qui leur avait paru abscons à l'époque, mais dont ils sont allés chercher les notes dès qu'ils se sont rendu compte en stage que l'évaluation des apprentissages était beaucoup plus complexe qu'il n'y paraissait. Le cours, difficile, les avait sensibilisés à des moyens organisés de répondre à cette complexité. Autre exemple : en coopération internationale, le concept d'« extrant » intrigue une étudiante, qui a l'intuition qu'il a une forte valeur dans l'élaboration d'un projet de coopération. Tout ce qui rapporte à ce concept commence à attirer son attention. C'est finalement une anecdote vécue, racontée par l'enseignante, qui éclaire le concept et lui donne corps, qui change profondément la façon de voir la coopération de l'étudiante (un puits avait été construit, qui résolvait la pénurie d'eau, mais se mit à effriter en même temps le sentiment de communauté entretenu par l'expérience collective du long aller-retour vers l'ancien point d'eau : *extrant* imprévu du projet). Enfin, les enseignants expérimentés constatent à un moment de leurs débats que plusieurs conceptions de la phonétique se côtoient au sein de leur groupe. Ils évoquent la nécessité de se référer à la littérature sur le sujet. Ce ne sont donc pas les savoirs eux-mêmes qui rebutent – leur valeur est intuitivement reconnue –, mais leur opacité, sans doute due à leur degré d'abstraction. Recontextualisés dans des situations où l'acteur veut comprendre pour agir, ou mieux agir, les savoirs constitués reprennent sens et apportent un éclairage qui propulse la pensée et l'action vers d'autres niveaux. Les affects positifs ou négatifs des répondants tendent à faire oublier cette pollinisation croisée, réelle, entre le pôle de l'activité et des savoirs constitués.

Les trois préoccupations : l'efficacité, soi, l'Autre

L'analyse des préoccupations sous-jacentes aux objets de réflexion dévoile trois logiques parallèles chez les acteurs (*cf.* figure 2) :

- 1) agir efficacement (pour cela, « coller » au réel, s'outiller, se préparer pour éviter les blocages; les *formés* cherchent en outre à repérer ou créer des indicateurs de leur efficacité);
- 2) réaliser des fins personnelles (se sentir utile, construire une confiance en soi professionnelle; les *formés* cherchent aussi à cerner leurs rôles et places professionnels possibles et à identifier un style professionnel adapté à leurs valeurs et personnalité);
- 3) aider, coopérer avec (la clientèle ou ses pairs).

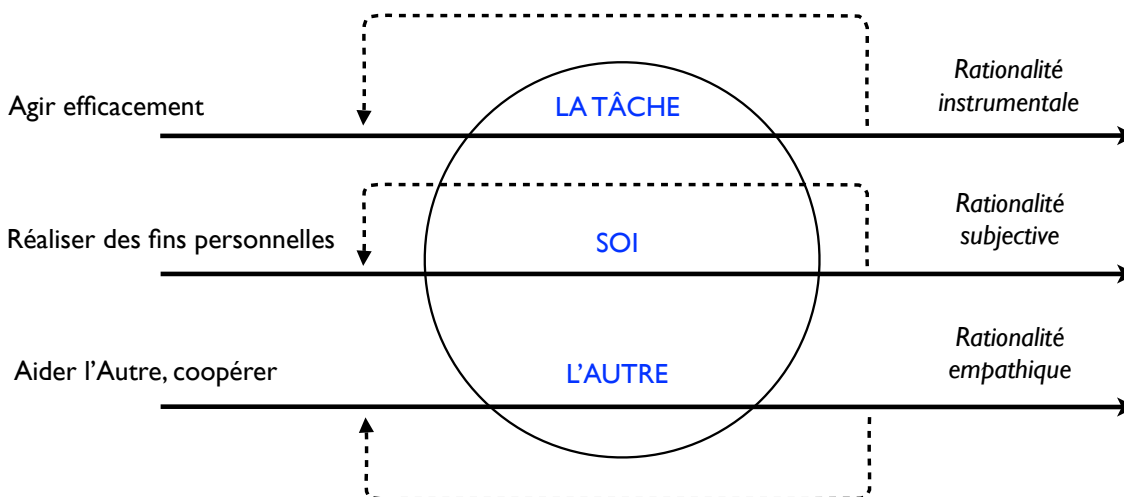


Figure 2 Préoccupations sous-jacentes à la réflexion liées à une triple régulation de l'action en formation professionnalisante ou en situation de travail réelle

Cela correspond à la *tâche, soi et l'Autre*. En ergonomie, Leplat (2008) voit dans ce type de préoccupations des *boucles d'autorégulations* de l'acteur. Il nomme la première « rationalité téléologique ou instrumentale », la seconde « rationalité pathique ou subjective ». Nous proposons « rationalité empathique » pour la troisième, considérant que sa visée n'est ni l'efficacité, ni soi-même. Il est intéressant de constater que Charlier et Donnay (2007 : 124-125), dans leurs ateliers réflexifs d'analyse de pratique, retrouvent des types de préoccupations que l'on pourrait également classer dans les deux catégories de Leplat (*résoudre un problème* et *améliorer ses pratiques* rentreraient dans le souci d'efficacité associé à la tâche, aux aspects « instrumentaux » de la profession; *rechercher l'accroissement de son empowerment* et *éprouver un besoin de changement*, en revanche, se rapprocheraient d'un pôle de « poursuites de fins personnelles »).

5. Discussion

Les présents résultats mettent en évidence que la réflexion – investigations ou *insights* déclenchés et capables de générer des changements de perspective – fleurit particulièrement bien lorsque l'acteur est engagé dans des processus d'action et d'interaction collectives. Par ailleurs, quand elle se produit, elle le fait en cooccurrence avec des conditions cumulables : l'acteur a le sentiment d'être connecté à la réalité professionnelle, a l'impression de participer mentalement ou physiquement, sa confiance en lui se développe, il a l'occasion de se forger des outils ou d'améliorer ceux qu'ils possèdent déjà, comprend mieux la profession, ses pairs et la clientèle, etc.

En matière de moyens pédagogiques ou organisationnels, cela se traduit par des dispositifs, aux contours relativement flous dans le discours des répondants, mais dont on peut affirmer ceci : ils mettent l'accent sur les *activités de travail réel* continues ou fractionnées (stages), ou sur des situations de travail simplifiées par un médiateur, « *milieux construits* », réalités simulées, sous forme de situations-problèmes à résoudre, par exemple (Pastré, 2008).

Ces résultats sont congruents avec le courant de pratique réflexive évoqué dans le cadre conceptuel, lui-même cohérent avec la pensée constructiviste piagétienne et la perspective socioconstructiviste vygotskienne.

Ils amènent à reconsidérer le rôle des formateurs afin de trouver un terrain commun avec les (futurs) professionnels, sans que ni les uns ni les autres n'aient à abandonner leur quête d'efficacité et de sens. Cette conception des moyens et conditions nécessaires à la stimulation de la réflexion est là encore cohérente avec la perspective des chercheurs en pratique réflexive invoqués dans l'étude.

Arrimer les expériences nouvelles aux anciennes pour préserver la logique intime d'autoconstruction de l'acteur

Dans la mouvance de pratique réflexive qui nous intéresse, Dewey (1938/1997) évoque un *principe de continuité de l'expérience*, qui trouve un écho chez Brockbank et McGill (2007) : l'université doit prendre en compte dans ses formations que les étudiants ont un vécu, des attentes, des besoins, bref, qu'ils ne sont pas des pages blanches (*empty vessels*). Au plan pédagogique, des ponts doivent être jetés entre les expériences antérieures et celles proposées par la formation. Le constructivisme, dans ses applications éducatives, conduit exactement à cela : c'est en exerçant sur le réel les schèmes de pensée et d'action que l'acteur s'est forgés au cours d'expériences précédentes qu'il peut savoir si ceux-ci sont généralisables à de nouvelles situations ou s'il doit les modifier, ou bien encore en créer de nouveaux, afin de s'adapter à son environnement (Crahay, 1999 ; Dolle, 1999) – en l'occurrence aux diverses situations de sa future profession ou de son activité professionnelle actuelle. Bref, c'est par la confrontation de l'expérience passée à l'expérience nouvelle, à travers l'activité, que l'acteur construit *son* métier. Personne ne peut le faire *à sa place* (Pastré, 2008), pas même un enseignant qui maîtrise sa matière et la transmet passionnément en un flux d'informations intelligemment organisées. Le fait que la réflexion émerge beaucoup plus autour de l'*agir* que dans des situations où l'acteur ne joue qu'un rôle d'écoute passive en est sans doute une illustration.

Provoquer les interactions pour coconstruire les connaissances et compétences professionnelles

Pour Dewey, toujours, le meilleur moyen de tirer tous les bénéfices de l'expérience consiste à stimuler les échanges entre l'acteur et son environnement physique et humain – *principe d'interaction*. Le courant de pratique réflexive dont nous parlons est

éminemment interactionniste : dyades, triades, petites équipes, plénières... l'individu *coconstruit* ses connaissances avec ses pairs et sa clientèle (Kelchtermans, 2001; Korthagen *et al.* 2001; Brockbank et McGill, *ibid*; Donnay et Charlier, 2008, etc.). Deux idées supportent l'interaction : celle, locale, qu'en communiquant réciproquement avec l'Autre, il me sert de miroir et me renvoie une image de moi-même à laquelle je n'ai pas toujours accès; l'autre, beaucoup plus vaste, est qu'autrui est porteur d'une culture, d'un monde de signes, auquel j'appartiens peut-être partiellement (*ma* culture) ou que je connais peu (*sa* culture), mais dans tous les cas, qui vient enrichir notre expérience mutuelle, et dans ce cas-ci, entre autres choses, celle *de la profession* (Clot, 1999, 2001a et b, 2008; Crahay, 1999). Là encore, on constate que la réflexion a le plus fleuri dans des situations de confrontation interactive avec l'Autre.

La question de l'étayage, du guidage... plus ou moins conscient

L'interaction relevée rejoint ici la perspective socioconstructiviste sur un autre point : l'étayage ou le guidage d'un moins expérimenté par un plus expérimenté, qui peut aussi bien être un pair. On retrouve cette idée en développement professionnel des enseignants avec « l'accompagnement réflexif » de Donnay et Charlier (2008) et les projets étudiés par Osterman et Kottkamp (2004), dans lesquels *le travail produit en commun* génère de la réflexion et des changements de conduites, sans même parfois porter le nom de « pratique réflexive ». Pastré (2008), dans le courant de la didactique professionnelle, accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage *à travers* l'activité. Il estime aussi qu'il n'y a réellement avancée dans l'apprentissage que si vient s'y ajouter une forme de « *débriefing* », sous forme d'analyse de pratique ou autre retour sur l'action. Or, que ce soit en situation d'apprentissage formel (dans une « école », au sens large), ou informel (au travail), on peut considérer que le fait de travailler et parler avec l'Autre à propos de ce qu'on apprend ou fait constitue déjà un genre d'analyse. L'étude montre en effet que les répondants prennent conscience à la fois de la pratique des autres et de la leur, d'aspects du métier et d'eux-mêmes, au fur et à mesure qu'ils discutent, débattent, cherchent ensemble à résoudre des problèmes.

Ce qui m'a stimulée, c'était de voir et de comprendre d'autres points de vue, de pouvoir poser des questions à des gens qui avaient des pensées qui étaient à l'opposé de la mienne, mais de pouvoir en discuter pour apprendre ce qu'il y a

de bon dans leur point de vue et modérer la mienne. Quand on faisait des travaux d'équipe de toutes sortes, c'était... le premier travail d'équipe que j'ai fait, c'était par rapport à l'alphabétisation des femmes. Mon équipe était multiculturelle, multidisciplinaire. On a eu des échanges sur toutes sortes de points de vue et ça a été stimulant dans ce sens. (Brigitte, future coopérante internationale)

Effacement méthodologique du médiateur-animateur, au rôle pourtant majeur

Si le médiateur-animateur, responsable des dispositifs sous-jacents aux événements réflexifs, apparaît peu dans les événements réflexifs retracés, c'est probablement que la méthodologie adoptée escamote son rôle, ne lui rendant pas justice. Nous parlons ici du formateur, de l'enseignant associé au stagiaire, du superviseur universitaire, du modérateur du projet avec les enseignants expérimentés. En effet, ce n'est pas lui qui est perçu comme élément « stimulant », « efficace », « donnant l'envie d'explorer ou de résoudre », ce sont les *dispositifs* pédagogiques ou organisationnels qu'il a mis en œuvre, ou, lorsque son action n'est pas aussi clairement étiquetée (ou volontaire), *des effets* de son action en général. En fait, les répondants n'ont aucune raison d'évoquer son éventuelle contribution : soit elle est indirecte, soit l'intention du médiateur reste invisible, parce qu'il l'a voulu ainsi (c'est une caractéristique des milieux construits; Pastré, 2008). Sans être un « déclencheur » direct d'investigation ou d'*insight*, le médiateur joue pourtant un rôle majeur – mais qui se doit d'être discret – dans l'instauration de conditions facilitant ces déclenchements, donc favorisant la réflexion (Kelchtermans, 2001; Osterman et Kottkamp, 2004; Bolton, 2005; Brockbank et McGill, 2007; Charlier et Donnay, 2007; Donnay et Charlier, 2008). Le codage bipolaire des événements réflexifs – entre un déclencheur et un changement de perspective – ne laisse non plus guère de place au médiateur-animateur. Son absence relative dans le discours des répondants est une des limites de l'étude (il aurait été instructif de documenter les effets de son action). Mais c'est aussi le résultat d'une *volonté méthodologique* : la recherche s'affairait à repérer des événements réflexifs du côté des acteurs, pas du côté des médiateurs, précisément pour éviter d'introduire un « biais du concepteur » dans la saisie de la réflexion. Enfin, il faut souligner 1) que le petit nombre de répondants a pu oblitérer des événements réflexifs directement attribuables au médiateur, qui seraient peut-être apparus avec plus d'entrevues; 2) que la recherche de transversalité entre les

trois échantillons a pu contribuer à « gommer » un peu plus le médiateur, aux apparitions déjà sporadiques.

Satisfaire à la fois la quête d'efficacité des (futurs) professionnels ET des formateurs, sans sacrifier les uns ni les autres

L'étude met en évidence que les professionnels en formation *ou en exercice* entretiennent une préoccupation prioritaire d'efficacité, qui passe par un besoin de rester en prise avec le réel. Cela explique les raisons pour lesquelles, dans les *conditions* relevées autour de la réflexion, tout ce qui aide à *faire* ou à *comprendre pour mieux faire* est apprécié des acteurs. Cela correspond à la double boucle de régulation de l'activité du sujet par le sujet, proposée par Leplat (2008) et ce, pour tout professionnel : je cherche à accomplir la tâche prescrite, mais en même temps je poursuis des fins personnelles, importantes pour moi, comme celle de rester en santé physique et mentale, de me sentir bien dans ma peau, etc. (pour Charlier et Donnay, 2007, ce pourrait être aussi « *d'augmenter [m]on pouvoir sur les situations de travail afin de mieux les contrôler et de [m]e donner un "sentiment de puissance"* » p. 125). On peut considérer que la préoccupation de *bien faire son travail* ou *que le travail ait du sens pour moi* ou encore de *rester en prise avec le réel* entre dans le domaine de cette deuxième boucle (réaliser des fins personnelles), sans entrer en contradiction avec la première (accomplir la tâche). Nous avons introduit une troisième boucle (aider autrui), parce qu'elle nous semble détachée de la recherche d'efficacité ou d'une quête strictement reliée à soi (acte de gratuité; ceux qui considèrent que le geste empathique procure des avantages égoïstes peuvent toujours ramener cette troisième boucle à la deuxième : les fins personnelles). La psychologie ergonomique aborderait cette question sous l'angle du *pouvoir d'agir* : je veux que mon travail soit *efficient* et qu'il produise du *sens* pour moi (Clot, 1999; 2008). Ces hypothèses peuvent expliquer la constatation de Tardif et Lessard (1999) que les enseignants hiérarchisent les savoirs en fonction de leur utilité dans la pratique : ils cherchent efficacité et sens dans leur métier, ou futur métier, ont besoin de sentir un pouvoir d'agir sur le réel (pour des enseignants, cela se traduit par leur capacité à faire *apprendre*, c'est-à-dire à susciter chez leurs élèves, du primaire ou secondaire par ex., de

nouvelles conduites associées à de nouvelles façons de penser, plus nuancées, plus complexes, qui s'incarneront dans de nouvelles « compétences »).

D'un autre côté, il est légitime de penser que les formateurs universitaires se régulent *eux aussi* selon une boucle de recherche d'efficacité. Car ce sont également des professionnels. Or leur tâche est double, notamment quand il s'agit d'enseignants-chercheurs : 1) produire des savoirs et affiner ceux accumulés par l'humanité et 2) les diffuser pour les générations suivantes. La difficulté réside dans le fait que les savoirs sont la résultante d'une décontextualisation scientifique. Dans le processus de production de la science, afin de repérer les régularités et invariants qui doivent permettre de lire d'autres situations du réel que celles, très locales, dont les savoirs sont issus, lesdits savoirs ont gagné en portée généralisatrice, mais perdu les détails qui les rendaient reconnaissables et enracinés dans des situations précises. Une fois devenus abstraits, ils sont en quelque sorte devenus illisibles, excepté pour les chercheurs qui travaillent sur eux. Les formateurs doivent alors faire un effort de « traduction » en retour pour que les professionnels qu'ils forment comprennent l'intérêt de ces concepts (Donnay et Charlier, 2008).

Du point de vue de cette étude, l'impression de « déconnexion » des savoirs constitués qu'ont les répondants aurait donc deux racines : d'abord, ces savoirs sont souvent « trop » en amont des instruments d'action au goût des acteurs; ensuite, destinés à expliquer le plus grand nombre de situations possibles, ils sont si abstraits qu'ils en deviennent opaques et ne présentent plus de prises immédiates pour l'action précisément située.

Par rapport à cela, le rôle du médiateur peut être compris de deux grandes façons par les formateurs universitaires, toujours dans leur *propre* recherche d'efficacité. Ils peuvent ainsi :

- 1) soit essayer de « traduire » les concepts en les recontextualisant immédiatement pour les rendre compréhensibles et disponibles aux apprenants, tout en leur laissant le soin de les appréhender à leur façon, sous l'éclairage riche du travail collectif – c'est le fonctionnement des milieux construits, « simplifiés » pour faciliter l'acquisition de

concepts et compétences, mais qui demeurent des mécaniques complexes, demandent temps, effort, coordination avec autrui, co-reconstruction de ses connaissances antérieures;

La façon dont le cours était monté ça faisait en sorte que ça nous amenait à faire des recherches, mais tout de suite pour l'appliquer de manière pratique, même si ça restait conceptuel, mais ça restait quand même dans le concret. On aurait pu lire le guide de Sphère et voir c'est quoi les balises, mais ça nous aurait jamais accrochés autant que... notre défi c'était vraiment de proposer des conceptions de points d'eau, de lieu d'assainissement... le transport de l'équipement, la sécurité... (Brigitte, future coopérante internationale)

- 2) soit aller au plus « direct » (en apparence au moins, car ce qui a été « entendu » doit être encore approprié, c'est-à-dire faire l'objet d'un deuxième apprentissage, situé hors de l'école, celui-là; Eraut, 2000) : proposer en peu de temps un flux important d'informations préorganisées et laisser le soin aux apprenants de trouver eux-mêmes les occasions de les recontextualiser. C'est souvent la logique des stages : une « formation pratique » qui vient *habiller* une « formation théorique ». Le résultat est un sentiment chez les acteurs que les outils théoriques sont « déconnectés », et que la vérité du métier est *ailleurs*, uniquement dans son exercice.

[...] ce qu'on fait dans un stage et ce qu'on fait à l'université parfois on a l'impression que c'est complètement déconnecté un de l'autre [...]. Le contenu théorique et les stages, ce n'est pas du tout la même chose. La vraie vie n'a aucun rapport avec ce qu'on voit à l'université [...]. (une future enseignante de FLS)

T'apprends beaucoup plus vite dans un stage. Tu pratiques le métier, t'aimes ou t'aimes pas et en pratiquant, tu peux plus facilement t'améliorer à faire ce que tu vas faire plus tard. (Tatiana, future enseignante de FLS)

Ce que suggère cette étude, c'est que la réflexion a prospéré autour du premier type de médiation et a manqué d'oxygène dans le deuxième, au point que les situations de transmission de savoir se sont presque toutes autoéliminées dans le discours des répondants. À ceux qui douteraient de la validité de la définition de la *réflexion* sur laquelle repose cette étude, une question demeure : comment se fait-il qu'à la question « Qu'avez-vous trouvé de stimulant, efficace ? » ou à celle « Avez-vous eu des envies d'explorer ou de résoudre ? », les situations de transmission de savoir n'aient presque jamais été mentionnées ? Notre hypothèse est que les flux d'informations dirigés sans

distinction sur des apprenants immobiles ont simplement souvent raté leur cible. Qu'en revanche, quand ces flux d'informations étaient habilement redistribués pour être discutés dans des collectifs autour de situations-problèmes ou dispositifs similaires, ils mobilisaient bien plus les intelligences et produisaient ce que Crahay appelle des « effervescences interpsychiques », suscitant l'émergence de compétences, elles-mêmes métamorphosées dans le processus en « attributs intrapsychiques » (1999 : 350).

Selon Brockbank et McGill (2007), le paradigme réflexif s'est imposé dans les universités aux alentours de 1998, mais la centration sur l'apprenant, l'un des éléments au cœur de l'approche réflexive, y est restée globalement au stade de la rhétorique. *Whilst student centred learning is espoused more widely, this approach still remains espousal rather than actual practice* (p. xi). Ils ne jettent pas pour autant la pierre aux enseignants et proposent plutôt de les accompagner dans des techniques progressives pour changer de type de médiation. Brouwer et Korthagen (2005) décrivent un programme de formation d'enseignants aux Pays-Bas qui hybride habilement agir, confrontation interactive à l'altérité et apports de savoirs formalisés, sans qu'un clivage théorie/pratique apparaisse. La démarche d'analyse des pratiques de Donnay et Charlier (2008), dans le domaine du développement professionnel, part des connaissances privées des enseignants, conseillers pédagogiques et directeurs d'école pour élaborer collectivement des savoirs semi-publics, voire publics, dans lesquels les savoirs « standardisés » sont introduits au fur et à mesure des besoins exprimés par les apprenants ou ressentis nécessaires par les « compagnons réflexifs ». Loughran (2006) identifie le modelage comme une clé de la « pédagogie de la formation des maîtres » qu'il appelle de ses vœux. Plutôt que d'en être victime, en laissant la pédagogie du « dire » et du « montrer » s'imposer par imitation transgénérationnelle, il cultive avec ses collègues une pratique réflexive universitaire qui prêche l'exemple. L'objectif est de trouver de nouveaux moyens de médiation qui échappent à la « tyrannie » de l'approche transmissive (*lecturing and presentation*, Brouwer et Korthagen, 2005; *show-and-tell teaching*, Crowe et Berry, 2007 : 31; *the tyranny of talk*, Russel et Loughran, 2007 : 7). Pour Brockbank et McGill, le modelage est aussi l'une des clés pour parvenir à des dispositifs d'enseignement plus centrés sur la personne, plus actifs, interactifs, réflexifs : « *in modelling we are conveying to the learners a way of being and doing* » (2007 : 76).

Tous sont conscients que les habitudes anciennes de médiation seront longues à changer, et que – double difficulté – elles ne sont pas seulement enracinées chez les enseignants, mais chez les étudiants aussi, qui parfois en « redemandent ».

We recognize that the move from teaching subject content or demonstrating an experiment, to facilitating reflective dialogue with student learners, is not straightforward. The transition from transmitting content to attending to the learners' needs may be unfamiliar or difficult for both teachers and learners.
(Brockbank et McGill, 2007 : 6)

Un argument fréquent, dans le milieu universitaire, est d'invoquer les contraintes de travail. C'est un argument fort : pris dans la spirale des activités d'enseignement, de recherche, de « rayonnement », de services à la collectivité, de responsabilités administratives, l'enseignant-chercheur doit en outre composer avec un contexte non seulement compétitif, mais dans lequel il faut apprendre à faire toujours plus avec toujours moins (Perrenoud, 2008). D'un autre côté, toutes proportions gardées, Senese (2007) ou Osterman et Kottkamp (2004) démontrent que dans des milieux scolaires où les journées aussi sont longues, il y a moyen de trouver du temps et de l'espace pour délibérer de ses pratiques et des savoirs qui peuvent les nourrir, à condition que ce travail soit légitimé par l'organisation. Par ailleurs, les chercheurs universitaires cités dans cette étude démontrent régulièrement que la motivation et la persévérance dans l'élaboration de médiations réflexives ne portent fruit que lorsque l'environnement professionnel s'engage mentalement et physiquement à soutenir leurs efforts à long terme (Boud *et al.*, 2006; Donnay et Charlier, 2008). Dans la réflexion sur des médiations réflexives, là encore, il faut être à plusieurs pour être efficaces.

Autrement dit, les moyens et conditions relevées autour de la réflexion dans cette étude convergent avec les directions indiquées par ces auteurs dans la mouvance du courant de pratique réflexive deweyen-schönien évoqué plus haut.

Conclusion

Plusieurs chercheurs en PR, dans le courant particulier que nous mettons en exergue, s'accordent sur le fait que, globalement, les formations universitaires ont du mal à sortir du paradigme de la transmission de connaissances et à s'appropriier une approche

réflexive centrée sur l'apprenant. La présente étude s'est intéressée à la réflexion « réelle », vécue par les acteurs, et a mis de côté la réflexion voulue par les formateurs, précisément pour se centrer sur les apprenants. Elle dégage des pistes qui concordent avec les théories actuelles du constructivisme et du socioconstructivisme, ainsi que de l'ergonomie et de la psychologie ergonomique, elles-mêmes compatibles avec le courant de PR étudié ici.

En termes de *moyens et conditions* pour stimuler la réflexion, il « reste » 1) à poursuivre l'effort de dépasser les « caractéristiques » de l'agir, de la confrontation interactive avec l'altérité, et de l'hybridation réussie des savoirs et de l'activité, pour concevoir des « dispositifs réflexifs » de qualité, à l'effet démontré; 2) à transformer la cascade de modelage des médiations par transmission unilatérale des savoirs (chaîne d'imitation qui va des formateurs universitaires aux formateurs scolaires, puis aux apprenants dans les écoles, futurs citoyens) de telle manière que la réflexion soit *modélée dès le départ et se transmette* en même temps que... les savoirs de l'humanité, à *transmettre* de toute façon.

Un certain nombre d'enseignants-chercheurs et d'éducateurs s'est déjà attelé à la tâche, avec des résultats encourageants. L'effort qui est devant nous ne doit pas nous faire oublier les remarques judicieuses de Dewey (1938/1997) : évitons, par un mouvement de balancier idéologique, de rejeter dans un même geste les défauts et bienfaits du paradigme que l'on cherche à écarter. En terme piagétien, il faut intégrer l'ancienne structure mentale dans la nouvelle, pour mieux la dépasser. En termes vygotskiens, il faut savoir le faire avec les autres.

Références

- Adams, M. (2006). Hybridizing Habitus and Reflexivity : towards an Understanding of Contemporary Identity ? *Sociology*, 40(3), 511-528.
- Arredondo Rucinski, D. (2005). Standards of Reflective Practice. Dans S. P. Gordon (dir.), *Standards for Instructional Supervision : Enhancing Teaching and Learning* (p. 77-90). Larchmont, NY: Eye On Education.

- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analysing the Literature*. Thèse de doctorat, Université McGill, Canada.
- Bolton, G. (2005). *Writing and Professional Development* (2^e éd.). London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage Publications.
- Brockbank, A. et McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2^e éd.). Maidenhead, Berkshire : Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House.
- Brouwer, N. et Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference ? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Charlier, E. et Donnay, J. (2007). La subjectivité du praticien en regard du matériau analysé. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovatif, entre créativité et formation* (p. 123-133). Bruxelles : De Boeck Université.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001a). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y. (2001b). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 31-54.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Quadrige/PUF.
- Cressey, P., Boud, D. et Docherty, P. (2006). The emergence of productive reflection. Dans D. Boud, P. Cressey et P. Docherty (dir.), *Productive Reflection at Work* (p. 11-26). New York : Routledge.
- Crowe, A. et Berry A. (2007). Teaching prospective teachers about learning to think like a teacher. Dans T. Russel et J. Loughran (dir.), *Enacting a Pedagogy of Teacher*

Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*.
Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada.

Dewey, J. (1933/2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.

Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York : Touchstone.

Dolle, J.-M. (1999). *Pour comprendre Jean Piaget*. Paris : Dunod.

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136.

Frost, N. (2010). Professionalism and social change. The implications of social change for the 'reflective practitioner'. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond Reflective Practice : New Approaches to Professional Lifelong Learning* (p.15-24). London et New York : Routledge.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2006). *Un programme de formation pour le XXIe siècle. Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 1*. Québec : MÉLS.

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : MÉLS.

Gouvernement du Québec (2007). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et*

enseignement secondaire. Comité-conseil sur les programmes d'études. Québec : MÉLS.

Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : MÉLS.

Ixer, G. (1999). There's no such thing as reflection. *British Journal of Social Work*, 29(4), 513-27.

Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Korthagen, F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection : Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.

Korthagen, F. et Vasalos, A. (2009). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. Dans N. Lyon (dir.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (p. 529-552).

Korthagen, F.A.J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.

Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory : The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.

Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : PUF.

- Loughran, J.J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education : Understanding Teaching and Learning about Teaching*. London and New York : Routledge.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. et Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105-131
- McLaughlin, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25.
- Osterman, K. et Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice for Educators : Professional Development to Improve Student Learning* (2^e édition). Thousand Oaks : Corwin Press.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse : Octarès Éditions.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (1999). *La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

- Rey, O. (2008). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Dossier d'actualité de la VST*, 34. Récupéré de : www.inrp.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php.
- Russel, T. et Loughran, J. (2007). *Enacting a Pedagogy of Teacher Education*. London et New York : Routledge.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York : Basic Book.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner : Towards a New Design for Teaching and Learning Professions*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Senese, J.C. (2007). Providing the necessary luxuries for teacher reflection. Dans T. Russel et J. Loughran (dir.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education* (p. 45-59). London et New York : Routledge.
- Sumsion, J. et Fleet, A. (1996). Reflection : Can we assess it ? Should we assess it ? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(2), 121-130.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

ARTICLE 3

4.3 TROISIÈME ARTICLE : QUAND LA RÉFLEXION PROVOQUE DES CHANGEMENTS DE PERSPECTIVES SUR LA PROFESSION, L'AUTRE ET SOI DANS LE MÉTIER

Auteur : Philippe Chaubet

Destiné à la revue *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*

Résumé

Certaines formations universitaires cherchent à stimuler la réflexion chez les étudiants, afin qu'ils construisent une capacité à poursuivre leur développement professionnel tout au long de leur vie. Encore faut-il s'entendre sur le sens donné au terme « réflexion ». Une définition synthétisée à partir de recherches récentes en pratique réflexive permet d'isoler des occurrences de réflexion dans le discours de futurs enseignants, futurs coopérants internationaux et enseignants en exercice à l'université. L'article expose les changements de perspective sur la profession, l'Autre et soi dans le métier, survenus à travers la réflexion suscitée. Il aborde aussi les effets psychologiques sur soi et pragmatiques sur l'action qui ont accompagné ces reconceptualisations de la profession. L'approche est qualitative-interprétative. L'analyse qui a conduit aux résultats présentés ici est de type phénoménologique.

Introduction

La structure de l'article suit un plan en cinq parties. La problématique introduira la question du flou et de la polysémie du concept de réflexion, en contraste avec la volonté des programmes éducatifs de « faire réfléchir ». Le cadre conceptuel montrera comment, à partir des travaux de chercheurs contemporains, il est possible d'élaborer une définition « opérationnelle » de la réflexion. À la suite des grandes lignes méthodologiques, viendra la présentation des résultats concernant un aspect précis de cette recherche : les changements de perspectives générés par les moyens et conditions prévalant dans les formations ou le projet étudiés. Une discussion s'ensuivra.

1. Problématique

En éducation, on peut considérer que l'enseignant joue plusieurs rôles, qui sous-tendent autant de paradigmes pour le penser comme professionnel : un bon technicien, un maître instruit, un artisan parfois, mais aussi une personne et un acteur social. En 1996, Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud estimaient que désormais il devait *aussi* être considéré comme un « praticien réflexif ». Le mouvement, propulsé par l'ouvrage retentissant de Schön (1983) adressé, lui, à tous les professionnels, serait déjà largement entré dans le discours universitaire vers 1998, selon Brockbank et McGill (2007). Au Québec, la réflexion sur sa pratique est devenue l'un des éléments activement recherchés dans les compétences du futur enseignant, sur le postulat qu'elle l'aidera à poursuivre son développement professionnel au long de sa carrière (MEQ, 2001). En Europe, Perrenoud (1999, 2008) et Rey (2008) parlent de la réflexion en terme de métacompétence ou de compétence transversale, nécessaire à développer en enseignement, pour que les systèmes éducatifs soient capables de former des citoyens qui s'adapteront plus facilement à une société sans cesse changeante (Adams, 2006).

Mais de quelle « réflexion » parle-t-on ? Kahn, Young, Grace, Pilkington, Rush, Tomkinson et Willis (2006) évoquent une « notion ouverte », dont il faudrait expliciter les nuances aux nouveaux professeurs d'université afin qu'ils se l'approprient et l'incorporent à leur pratique. Perrenoud (2008) trouve dans cette ouverture conceptuelle une force motrice pour développer des recherches, qui n'enlève rien aux propriétés emblématique de la notion. Elle donnerait au contraire à la formation en enseignement un idéal vers lequel tendre. D'autres auteurs évoquent un « flou » et une polysémie (Desjardins, 2000; Beauchamp, 2006; Saussez et Allal, 2007) qui ne facilitent pas la compréhension de ce qu'est la « réflexion ». D'aucuns estiment que ces inconvénients peuvent mener à une dévaluation du concept même (Ixer, 1999; McLaughlin, 1999; Ward et McCotter, 2004).

La mise en œuvre de la réflexion dans les programmes de formation qualifiante ou de développement professionnel, notamment dans l'enseignement, sur la base d'un concept aussi mouvant et multiformes a quelque chose de paradoxal, qui frise la

rhétorique (Edwards et Nicoll, 2006). Mais face à une société du changement – qui se globalise, traite de gigantesques flots d’informations et met l’accent sur la capacité des réseaux plutôt que sur celle de l’individu, pour n’évoquer que ces changements – bref, face à une société dont les modifications constantes raccourcissent toujours un peu plus la date de péremption de nos savoirs et compétences acquis en formation (Frost, 2010), peut-on raisonnablement évacuer un « entraînement » à l’adaptabilité sur la base de la fluidité malcommode de son concept directeur, la réflexion ? Un angle d’approche consiste à se pencher sur les formations à volonté réflexive affichée et à analyser comment elles « font réfléchir ». Nous nous sommes arrimé pour cela à une définition manifestement partagée par une communauté internationale de chercheurs en pratique réflexive. L’objectif est d’en savoir un peu plus sur le rôle *réel* que joue la réflexion dans des formations universitaires qui y croient, bref, de tenter de dépasser les effets rhétoriques. L’étude visait à l’origine à *comprendre comment la réflexion, dans une formation universitaire qui la recherche ouvertement ou dans un projet professionnel qui la convoque sans la nommer, contribue à développer des mécanismes d’autorenouvellement professionnel à long terme*. Ce qui a été mis au jour, c’est plutôt ce qui déclenche effectivement la réflexion chez des enseignants en formation et en exercice, entre autres, et le type de changements de perspective que cette réflexion a généré chez les acteurs, par rapport à la profession, aux pairs, à la clientèle et à soi-même au sein du métier.

2. Cadre conceptuel

Dewey avait-il imaginé que son concept de *pensée réfléchie* (1933/2004) ferait tant d’émules un demi-siècle plus tard ? Schön l’a remis au goût du jour en 1983, avec son « Praticien réflexif », donnant le coup d’envoi d’un grand nombre d’études dans le monde, dans un contexte social et philosophique qui s’y prêtait bien (Tardif, 2010). Renouant avec la lignée deweyenne pragmatique, éducative et humaniste, des chercheurs contemporains en éducation explorent aujourd’hui la « réflexion » et ses liens avec la formation initiale ou le développement professionnel. Brockbank et McGill (2007), en Grande-Bretagne, dans le sens d’autres auteurs (St-Arnaud, 1992, 2001; Edwards et Nicoll, 2006), constatent que le paradigme de l’expertise s’éternise à l’université et

proposent un accompagnement progressif des enseignants de l'enseignement supérieur vers le paradigme de la réflexion. Korthagen et ses collaborateurs de l'Institut Ivlos, aux Pays-Bas, proposent une conceptualisation opérationnelle de la pratique réflexive dans un programme novateur en enseignement. Ils font le pari que la réflexion intelligemment structurée, intimement liée à l'expérience et partagée avec les pairs fait une « différence » dans les compétences à long terme des enseignants (Korthagen, Kessels, Koster, Langerwarf et Wubbels, 2001; Brouwer et Korthagen, 2005; Korthagen et Vasalos, 2005, 2009). Donnay et Charlier (2008), en Belgique, développent des ateliers d'analyse de pratique, appuyés sur une conceptualisation riche de l'accompagnement réflexif. Ils estiment que l'expérience est un trésor qui gagne en qualité lorsqu'il est excavé et partagé avec des professionnels préoccupés par les mêmes questions que soi et qu'il est relié à des savoirs formalisés pertinents aux interrogations des acteurs. Loughran (2006) et Russel et Loughran (2007), en Australie et au Canada, mettent en relief le fait qu'un programme universitaire qui veut former de futurs enseignants ne produira de fruits sur le long terme, dans les écoles, que si les formateurs de formateurs pratiquent dans leur classe ce qu'ils prêchent pour les autres : une pratique ouverte, qui n'a pas peur de s'analyser ni d'être modifiée, qui démontre que la réalité du métier, foncièrement « problématique », n'est pas aussi fluide qu'elle paraît de l'extérieur. Osterman et Kottkamp (2004), aux États-Unis, suggèrent que le développement professionnel des enseignants gagne à intégrer les techniques de pratique réflexive, en s'affichant plus sous la bannière du changement de perspective que de la « réflexion ». Pour eux, il est clair que c'est par un mouvement intérieur lié à l'action que l'enseignant change, de manière bien plus pérenne qu'à travers une session de perfectionnement d'une journée ou des années de réformes. Leur postulat est que les deux étant *imposés de l'extérieur*, ils finissent par glisser sur eux comme de l'eau sur le dos d'un canard. Au plan théorique, on constate qu'en fait ces auteurs partagent tous une conception cyclique de la réflexion, sur le modèle de l'investigation deweyenne : 1) un élément interpellant interrompt le flux de l'expérience : « problème », simple surprise ou curiosité; 2) l'acteur cherche des indices pour mieux comprendre ce qui se passe : investigation; 3) il analyse la situation au fur et à mesure qu'il l'observe; 4) il en vient peu à peu à « voir les choses autrement » : reconceptualisation; 5) il ne lui reste plus alors qu'à tester sa nouvelle perspective sur le

réel. Osterman et Kottkamp (2004), aussi bien que Donnay et Charlier (2008), notent l'effet d'*empowerment* que ce cycle peut générer, qui est parfois recherché par les acteurs eux-mêmes (Charlier et Donnay, 2007). Brockbank et McGill (*ibid.*) expriment particulièrement clairement l'idée que la réflexion ainsi conçue consiste en fait à la fois en un processus *et* un résultat. Le premier est une investigation, le second un changement de perspective (*cf.* figure 1).

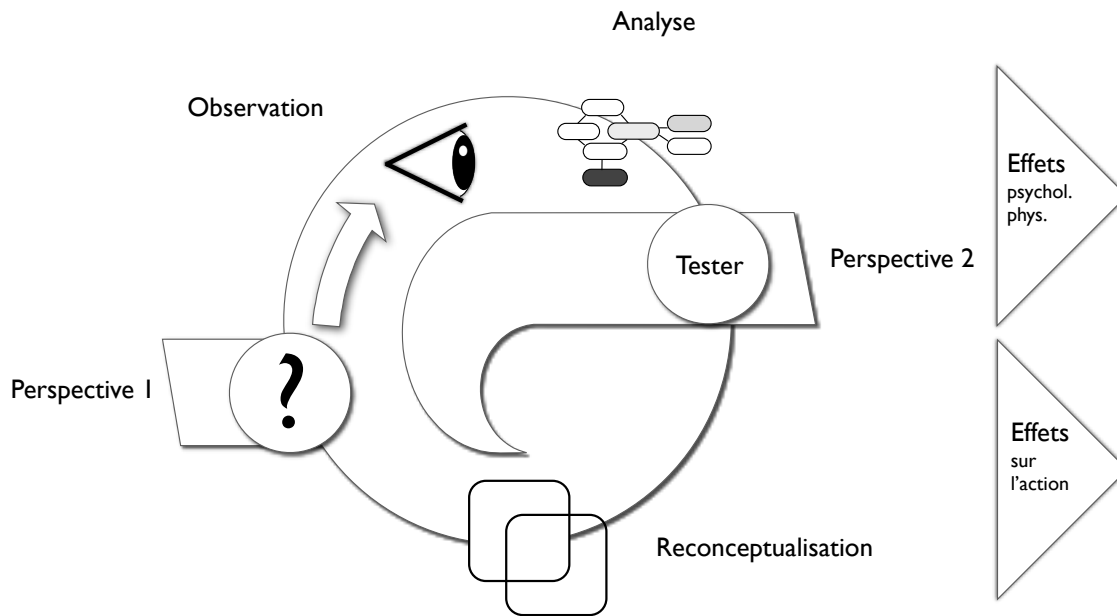


Figure 1 Synthèse du cycle mettant en évidence processus et résultats de la réflexion dans un courant de pratique réflexive inspiré de John Dewey

Si nous synthétisons l'apport de toutes ces conceptualisations, nous en venons à la définition suivante de la réflexion : *c'est un processus déclenché, volontairement ou non (médié ou non), qui conduit à une investigation, laquelle produit un changement de perspective (une « reconceptualisation »), fréquemment accompagnée d'effets psychologiques (empowerment, énergisation, sentiment d'appartenance, etc.), voire pragmatiques (changement de conduites)*. Nous avons voulu voir si cette définition pouvait être opérationnalisée, c'est-à-dire si elle permettait de « saisir » de la réflexion (ses « occurrences »), ou tout au moins les traces que peut en laisser un professionnel en formation ou en exercice. La question spécifique de recherche allait ainsi : *des*

occurrences de réflexion, préméditées ou non par la formation, semblent-elles adoptées comme un futur mode de fonctionnement professionnel, s'inscrivent-elles dans un possible schéma de résurgence ? Nous dirons qu'elle était quelque peu prématurée, car avant de parler de la génération de nouvelles habitudes de pensée, encore faut-il comprendre comment la réflexion, à travers une expérience de formation ou de travail, est capable de stimuler la pensée de l'acteur au point qu'il la modifie de lui-même. La question fondamentale ici, qui permettrait de remonter aux sources du changement, se formulerait plutôt ainsi : peut-on isoler ce qui a *changé* dans la « manière de voir ou de faire la profession » chez les personnes qui participent à l'étude.

3. Méthodologie

L'étude est qualitative-interprétative. Elle vise à explorer les mécanismes de réflexion et de changement des perspectives chez l'acteur en formation ou au travail, pour mieux les comprendre. Cela suppose d'abord de cerner « de la réflexion ». Nous avons choisi de le faire en nous adressant directement aux intéressés, sur le principe qu'ils sont « les mieux placés » pour parler de la façon dont ils se représentent le monde et vivent leurs propres situations (Poupart, 1997). L'étude réunit ainsi trois échantillons de volontaires : 14 étudiants en enseignement de français langue seconde (FLS), six étudiantes en coopération internationale de l'Université de Montréal qui venaient d'achever leur formation, ainsi que cinq enseignants expérimentés de FLS, qui venaient de finir un projet collectif de refonte de leurs plans de cours, dans une université québécoise. Les deux formations confrontaient nécessairement à l'altérité (future clientèle constituée d'apprenants non francophones ou de personnes issues de cultures et lieux géographiques différents). Cela promettait des effets de décentration, donc probablement d'interrogation à propos de soi, de son métier, de l'Autre, etc. Quant aux professionnels du FLS, se voir confier la restructuration de ses propres outils de travail collectif ne pouvait manquer d'avoir généré de la réflexion. Des entrevues semi-structurées, collectives puis individuelles, ont permis de collecter des données sur l'expérience récente des personnes interviewées. Les entretiens évoluaient autour de thèmes liés à la formation ou au projet professionnels : 1) ce qui a été vécu comme stimulant, motivant ou efficace (recherche de déclencheurs de réflexion, de conditions et

moyens sous-jacents à cette stimulation); 2) les « changements de regard » à propos de la profession, soi, autrui ou d'autres éléments (recherche de reconceptualisations, de conditions et moyens pédagogiques ou organisationnels d'arrière-plan); 3) les « envies d'explorer ou de résoudre » des questions (centration sur les investigations elles-mêmes, achevées, inachevées ou projetées, sur leurs déclencheurs, leur cheminement, les conditions qui les ont favorisées ou inhibées, et les éventuels changements de perspective en résultant). L'analyse du discours des répondants s'est faite sur deux modes successifs. D'abord, un mouvement descendant, de type déductif, a apposé sur les verbatim le schéma du cycle d'investigation deweyen décrit plus haut. Des « îlots de réflexion », au nombre de 177, ont ainsi pu être isolés. Ils contiennent tous au moins un élément déclencheur (l'interpellation nécessaire à provoquer l'investigation) et un changement de perspective (la reconceptualisation, résultat de la réflexion cyclique). L'analyse a ensuite fait place à une démarche inverse, inductive et de type phénoménologique, sur le principe que « *par un effort d'empathie* », « *tout homme [peut] pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme* » (Paillé et Mucchielli, 2008). La localisation et les constituantes principales des « îlots de réflexion » ont fait l'objet d'un accord interjuges atteignant 72 % et portant sur 10 % du corpus d'origine. L'analyse phénoménologique du *contenu* des occurrences de réflexion qui a suivi a été validée par une procédure intrajuge sur 10% de ces occurrences, pour un taux d'accord s'élevant à 86 % en moyenne. Le logiciel QDA Miner a été utilisé pour l'analyse des données.

4. Résultats

Les 177 « îlots de réflexion » de cette étude, seules unités de sens retenues pour l'analyse, se définissent tous par la présence d'au moins deux éléments : le déclencheur – qui ne génère pas que des investigations, mais aussi des *insights*, résultat inattendu de l'étude – et, à l'autre extrémité du cycle, un ou plusieurs *changements de perspectives*. Ce « voir autrement » (Brockbank et McGill, 2007), cette reconceptualisation, correspond à un objet nouvellement perçu, repéré, conscientisé ou à la découverte de nouvelles propriétés d'objets connus, mais qui paraissent devenir plus riches, nuancés, réalistes que dans la représentation que s'en faisait autrefois l'acteur. Ces changements de perspective

s'avèrent dans l'étude toucher trois grands domaines : la profession, ainsi que soi et l'Autre (pairs, clientèle) *dans* le métier.

Des effets psychologiques accompagnant les reconceptualisations ont parfois également été retracés dans le discours des acteurs. Ils consistent essentiellement en un sentiment d'*empowerment* ou d'« énergisation » (Osterman et Kottkamp, 2004; Donnay et Charlier, 2008). Des effets « pragmatiques » sont aussi apparus, lorsqu'une action a suivi la modification de perspective.

Changements de perspective à propos d'aspects de la profession

Cinq grands thèmes reviennent souvent dans les changements de perspective à propos de la profession, particulièrement chez les formés :

- *Les approches et outils* – l'acteur découvre certains schèmes d'action, attitudes et instruments dont il apprécie mieux la plus ou moins grande validité ou efficacité, voire la contreproductivité.
- *La nature et les exigences de la profession* – l'acteur s'approprie toujours un peu plus le champ conceptuel du métier, y compris les types de situations de travail éventuelles, ce qui l'amène à réévaluer les qualités à démontrer et compétences à acquérir pour mieux exercer la profession.
- *Les empêchements ou limites d'action indépendantes de soi* – l'acteur se rend compte, parfois avec dépit, d'autres fois avec soulagement (quand il comprend qu'il n'est pas toujours responsable de tous les problèmes), que l'Autre ou les situations de travail peuvent être une source de *blocage* de son action.
- Chez les *formés* surtout, *les nuances, distorsions et interprétations reliées aux discours* circulant dans la profession – le futur professionnel se met à comprendre que le métier n'est pas toujours aussi « pur » qu'il l'aurait souhaité, qu'il est finalement traversé d'intérêts, de valeurs, d'idéologies qui en font un objet beaucoup plus complexe qu'il ne l'imaginait au départ.

- Toujours chez les formés, *les contextes de travail à venir* – le futur professionnel voit enfin apparaître devant lui les secteurs, lieux et situations possibles d'exercice du métier, dont il n'avait qu'une vague idée auparavant.

Les exemples suivants illustrent comment ces cinq thèmes, imbriqués les uns aux autres, peuvent se retrouver dans le discours des acteurs.

Au plan pédagogique, les situations-problèmes discutées par petites équipes s'avèrent de puissants déclencheurs de réflexion. En voici une, proposée dans la formation en coopération internationale. Elle montre bien comment un problème professionnel peut interpeler profondément l'acteur, selon la manière dont il est posé, et comment la réflexion peut à la fois englober des considérations techniques et axiologiques, sans priorité de l'une sur l'autre.

Une coopérante à l'étranger se trouve prise entre une situation d'insécurité générée par un coup d'État local et son désir d'aider des personnes en besoin, à quelques rues de là. L'ONG employeuse passe un mot d'ordre : cesser toute activité et se mettre à l'abri. La coopérante vit un dilemme : aider autrui, ce qui correspond à sa raison d'être professionnelle, mais alors courir le risque d'être abattue par une balle perdue, tout en désobéissant aux ordres de l'employeur et en mettant potentiellement la vie de l'Autre en danger. Ou bien encore protéger sa propre vie, mais du coup abandonner la « mission » pour laquelle elle se sent appelée (Korthagen et Vasalos, 2005), qui commande de venir au secours de personnes en difficultés.

Si tes valeurs passent en premier, tu mets ta sécurité en danger et celle de l'autre aussi... Si tu vas l'aider pareil, l'autre, tu l'exposes à ta désobéissance... Je n'avais pas vu ça... Ça a apporté toute cette ouverture, cette réflexion aussi de ce qui se fait, qui ne se fait pas entre ce que j'ai le goût de faire, que je pense que c'est la bonne chose versus ce qui est permis... (Karoline, future coopérante internationale)

L'étudiante se rend compte qu'il faut parvenir à une quadrature du cercle entre ses valeurs, ses motivations, sa sécurité, celle de l'Autre et ses obligations envers son employeur, ce qui jure avec la « naïveté », qu'elle reconnaîtra elle-même, de ses représentations antérieures du métier, dans lesquelles vouloir sauver autrui et en poser le geste suffisait. Notons que la différence de compréhension avant-après à propos de

l'exercice de la profession tient à un dispositif de simulation dans un environnement totalement sûr (une classe). La nouvelle représentation acquise s'est pourtant considérablement complexifiée, nuancée et enrichie.

Les situations d'expérience de travail authentique, comme les stages où le futur professionnel se voit confier des tâches complètes ou quasi complètes, constituent aussi de bons déclencheurs de réflexion et donc des sources importantes de reconceptualisation de ses représentations. Ici l'exemple touche à l'enseignement du FLS. On constate aussi que la réflexion s'attarde avant tout sur des questions d'attitudes et de principes qui guident ou devraient guider la pratique.

Une étudiante a vécu une expérience de stage enrichissante dans la troisième année de sa formation, dans une communauté véritablement centrée sur l'apprenant, selon elle. Son dernier stage, en revanche, déstabilise l'idéal qu'elle se fait du métier, renversant tous les discours de sa formation : les intérêts particuliers dans cet établissement semblent l'emporter sur la mission éducative. Elle stigmatise ainsi sa situation dans l'école : « *[C'était] comme si j'avais un petit commerce à moi toute seule, chacun pour soi* ».

Quand je suis rentrée [dans la 1^e école], ma vision était parfaite. Les profs aimaient leur travail, jamais ça chialait et le directeur connaissait ses élèves, il y avait un intérêt qui était : miser sur l'élève. Peu importe t'étais qui, on s'intéressait à l'élève. Là [dans la 2^e école], c'est devenu... si toi tu t'intéresses à tes élèves, tu t'intéresses à eux comme tu veux, il n'y a pas de vision commune d'intérêt [...]. Je parlais avec une idée [...]... personne ne va bitcher personne... les élèves, il va y avoir un gros lien entre les profs, ça va être super agréable. Là, c'était « fais à ton choix et tu parles avec la direction et c'est arrange-toi avec les parents ». Tu gères quoi là ?... et c'est ça qui m'a déçue... C'est la vision humaine de la chose... (Tatiana, future enseignante de FLS).

Le changement de perspective, ici, ne concerne pas seulement une manière de travailler, mais vise aussi une forme de discours éducatif. Il y a le *dire* « socioconstructiviste », heureusement parfois mis en pratique (1^e école), et le *faire* d'une intervention aux apparences éducatives, mais en réalité disloquée par les égoïsmes (2^e école). C'est la mise en contact avec des milieux authentiques, à travers des pratiques de stage, qui a amené l'étudiante à reconceptualiser – polariser ici – sa vision de la pratique du métier, du discours circulant, des milieux effectifs d'exercice de la profession. Ce

changement de perspective, exacerbé par des émotions contradictoires, mène l'étudiante à prendre position et à formuler clairement ses valeurs professionnelles et personnelles.

L'inverse aussi peut se produire : les galops d'essai de pratique que constituent les stages peuvent dissiper des craintes et redonner au métier un visage plus attractif, où l'on perçoit des espaces de développement et de renouvellement, des marges de manœuvre par rapport aux prescriptions. La reconceptualisation affine alors l'image de la profession, mais dans un sens positif, cette fois.

Une chose que j'ai découverte, c'est que même nous, qui avons fait quatre ans d'université, en étant enseignant, c'est qu'on apprend toujours, toujours...

— *Plein de choses.*

— *Oui. Toujours. On essaie de faire un projet sur les pingouins... On est en continu apprentissage, apprentissage des comportements humains, mais aussi théoriques, on décide de faire un projet, par exemple on fait un projet sur le Moyen-âge, on va découvrir tout ça pour le vulgariser auprès des enfants, mais nous, faut l'avoir compris et assimilé. C'est une belle découverte de voir qu'on se tanne pas, ce n'est pas vrai que c'est routinier comme métier, parce que si on veut, nous on peut toujours se réinventer... Je m'en doutais, mais... j'ai vu souvent des enseignants qui suivaient un guide d'enseignement et puis qui se réinventaient pas et puis je m'étais dit : « Ça va être ça mon métier, je vais m'ennuyer », mais je me suis vraiment rendu compte qu'on peut jouer sur notre métier, on peut inventer des choses... (futures enseignantes de FLS)*

Notons encore que la source de déclenchement qui parvient à ce changement de perspective est une expérience vécue en milieu authentique. Ce qui frappe, surtout chez les formés, c'est cet aspect global de la réflexion : elle peut s'attacher simultanément au micro (un projet sur les pingouins) et au macro (on peut toujours se réinventer), et lier les deux en un seul mouvement de pensée. Quelquefois, relativement rarement (nous y reviendrons), le pinceau de réflexion concentre son éclairage sur des aspects plus « techniques » d'une activité qu'on imaginait différemment.

En français langue maternelle, oui, on peut expliquer l'accord du participe passé à des francophones et ça peut être difficile à comprendre, mais là à des non-francophones, il y a une double difficulté, faut que tu puisses reformuler ton explication, choisir d'autres mots... Je pense que ça aussi ça a été un choc... pas un choc mais j'avais l'impression que c'était plus facile... (Guylaine, étudiante en enseignement du FLS)

Changements de perspective à propos de soi

Trois types de *nouveaux regards* reviennent avec régularité à propos de soi. Par ailleurs, ici, le « soi » varie entre un « je » individuel et un « je + les autres » collectif, selon la force avec laquelle on se sent appartenir à une communauté sociale, culturelle ou professionnelle. Ainsi, les changements de perspectives concernent les objets suivants, fréquemment reliés entre eux :

- *Ses forces – personnelles ou professionnelles – et ses « faiblesses »*. On parle ici en termes de limites, angles morts, vulnérabilités : ce que je ne peux pas faire, ou pas encore; ce qui dans ma propre action m'est inaccessible, le « dos » de mon action en quelque sorte; enfin, les zones de ma personnalité, par exemple, dont je me rends compte qu'elles pourraient m'empêcher d'exercer ce métier si je ne trouve rien pour les renforcer ou me protéger;
- *Comment l'acteur fonctionne ou se développe* – cela recouvre ses pensées, actions, intentions sous-jacentes à l'action, voire raisons profondes d'exercer le métier; cela embrasse aussi, dans une posture métacognitive, ses apprentissages ou réapprentissage : je me vois en train d'apprendre ou de modifier des apprentissages précédents pour les adapter aux situations professionnelles présentes;
- Enfin, *ses sentiments et émotions* qui animent ou traversent l'acteur lorsqu'il est en situation d'activité, dans la pratique ou dans des situations de formation, notamment lorsque ces dernières induisent de l'interaction avec l'Autre.

Ici encore, les situations où l'acteur est en situation d'*agir* et d'*interagir* avec autrui déclenchent chez lui des trains de pensées qui l'amènent non seulement à interroger son action, parfois devenue routinière, mais aussi à essayer d'en excaver les fondements : mais au fond, qu'est-ce qui me pousse à agir ainsi ? Ce travail d'introspection à la racine de l'action renouvelle la perspective de l'acteur et suggère que les actions à venir, placées sous le nouvel éclairage, ne seront plus jamais exactement les mêmes.

Je me suis rendu compte [à travers les débats suscités au sein du projet de modification des plans de cours] que dans les sessions précédentes et en plus en feuilletant mes exercices déjà préparés, que je repassais d'une session à l'autre, que j'en fais trop. Je leur demande trop, trop de posséder à fond cette

concordance que, de toute façon, ils vont continuer à voir... au niveau suivant. Je me suis rendu compte... d'une espèce d'orgueil... je me disais quand mes étudiants arriveront au niveau suivant, les profs qui les auront vont dire : « ils possèdent pas mal la concordance des temps du passé ». C'est quoi ça ? Me dire, oui, t'es bon, t'as bien travaillé avec eux la concordance des temps du passé... C'est ridicule, à mon âge, je n'ai plus besoin de me prouver quoi que ce soit là-dessus, j'ai besoin de continuer à m'améliorer et à être à l'écoute de mes étudiants. (Quentin, enseignant expérimenté de FLS)

Parfois, les découvertes liées à la profession que fait l'acteur sur lui-même ou sur sa communauté, qu'elles proviennent d'investigation ou d'*insights*, semblent acquérir une telle importance pour lui qu'il s'attache plus à essayer de la décrire au chercheur que d'en pointer la source précise (le chercheur, dans le type de méthodologie adopté ici, n'est pas démuné : la triangulation avec des propos antérieurs, ou une demande de précision sur place ou ultérieure, reste possible). Pour l'acteur, ce qui compte devient d'exprimer ce qu'il a mis au jour : des angles morts de sa propre culture, des éléments si récurrents dans le discours de la communauté qu'ils sont pris pour acquis. Le changement de perspective sur « soi-communauté-culturelle » ébranle parfois le « soi-individuel » dans une bouffée d'émotions. Quoi qu'il en soit, l'on n'est plus exactement le même *avant* et *après* ce type de réflexion sur soi, à la fois sur le plan personnel et professionnel.

Depuis ce cours je me repose des questions. Pas juste à l'étranger, mais ici aussi, et dans mon milieu de travail, c'est un milieu d'hommes. Et finalement non, c'est pas vrai qu'il y a de l'équité [au Québec], sauf que... je pense que c'est peut-être ça, on sait qu'ailleurs, il n'y en a pas, mais on se voile les yeux. Ici on tient pour acquis que [l'équité homme/femme est devenue un fait]... en réalité, on se raconte une belle menterie. (Karoline, future coopérante internationale)

Il arrive enfin que la formation jette à terre des représentations naïves que l'on entretenait sur le métier. L'expérience peut être douloureuse et s'apparenter à une « désillusion ». Les répondants, dans les deux formations, considèrent que si certains pairs ont « décroché » de leur formation, la cause en revient directement à l'impact affectif de cette sorte de dissonance cognitive. Les « survivants » sont ceux qui sont parvenus à réajuster leurs perspectives sur la profession. Certains sont même conscients des stratégies de résilience qu'ils ont mises en place face à ces reconceptualisations intempestives obligées. En coopération internationale, par exemple, l'un d'entre eux évoque sa façon d'alterner ses choix de cours : *hors* de sa « zone de confort », pour *apprendre* de nouvelles perspectives, au risque d'ébranler les anciennes, puis, juste avant

la rupture d'équilibre, retourner à des cours dans des zones mieux connues, qui remettent moins en cause ses représentations, et ainsi de suite. Les acteurs, notamment les formés, possèdent ou acquièrent la conscience que pour construire une perspective de la profession opérationnelle sur le terrain, ils devront *déconstruire* partiellement ou totalement des pans entiers de leurs représentations antérieures du métier. La réflexion, déclenchée par divers éléments de la formation ou du travail, semble bien le mécanisme qui permet les transactions contradictoires entre les anciennes et nouvelles représentations, et, en fin de compte, les reconceptualisations nécessaires à s'adapter aux réalités de la profession.

- *Françoise : Le cours [...] a été très... c'était magistral, mais c'était... le ballon crevé. Je trouve ça bien parce qu'en principe... ça nous a secoués...*
- *Chercheur : En gros ce que faisait ce cours, c'était de reprendre l'histoire de la coopération des 40-50 dernières années et de voir où on se situe maintenant ?*
- *Françoise : Oui. De voir un peu aussi. On a quand même vu toute l'évolution de ça, mais ce qui ressortait, c'est qu'on avait toujours des intérêts, on ne fonctionnait que par intérêt. Et c'était ça le ballon crevé pour moi.*
- *Chercheur : Et c'était quoi ta réaction quand tu t'es rendu compte qu'avec ce cours, le concept d'intérêt, les gens qui faisaient de la coopération étaient toujours intéressés, avaient toujours des intérêts dans l'affaire ?*
- *Françoise : En fait, c'est une désillusion. C'est ce que j'ai ressenti. (Françoise, future coopérante internationale)*

Changements de perspective à propos de l'Autre dans la profession

Fréquemment, de petits événements dans la formation ou le travail, ou des interactions avec autrui, amènent à voir l'Autre dans la profession – pairs ou clientèle – sous un nouveau jour. On distingue quatre faisceaux d'éléments découverts ou affinis :

1. *la complexité des pensées, actions, émotions, attitudes et besoins des pairs ou de la clientèle*, et les changements qui découlent de cette découverte dans les relations et attitudes avec eux;
2. *la distance dynamique à l'Autre* (les convergences ou divergences, bref, ce qui rapproche ou éloigne des pairs ou de la clientèle, en termes de pensée, manières de faire, attitudes ou émotions);
3. *les aspects culturels liés au métier ou à la formation*, ce qui se conçoit bien en français langue étrangère ou langue seconde, ou en coopération internationale;

4. enfin, pour les formés uniquement, *la prise de conscience de la réalité de son influence sur la clientèle*, et donc de sa responsabilité envers elle.

Les stages, par exemple, sont des occasions de contact réel avec une clientèle qu'on ne connaît pas ou qu'on s'imagine connaître, en prenant comme modèle des gens qu'on a vus, ou des manières d'être ou de faire puisées dans sa propre expérience du monde. La confrontation interactive avec l'altérité peut faire apparaître des décalages ou des phénomènes concernant l'Autre que l'on ne percevait pas jusque-là.

Après j'y ai repensé, je leur ai montré l'alphabet et pour cette madame c'était « Wow! ». Pour moi, c'était la base, mais... c'est venu me chercher de voir que même la base de l'alphabet pour elle c'était la clé de quelque chose. (Guylaine, future enseignante de FLS)

Parfois, l'Autre est tellement proche de soi qu'on ne le voit plus réellement. On a pris inconsciemment l'habitude de s'en faire une représentation que l'on ne questionne plus. C'est le cas de collègues de travail, qui croient se connaître parce qu'ils se côtoient depuis longtemps. Se mettre à interagir avec eux autour d'une activité collective proposée par l'organisation peut révéler des surprises. Finalement, sa vision du pair peut considérablement changer : il s'avère plus riche, plus intéressant, plus varié qu'on ne pensait et le regard qu'il porte sur les choses nous amène à poser en retour un nouveau regard sur nous-mêmes et sur notre action professionnelle.

Ça a été une découverte de voir que chacun enseigne d'une façon très différente et que quand on est dans sa bulle et qu'on enseigne, on a l'impression qu'à peu près tout le monde enseigne de la même façon. (Suzie, enseignante expérimentée de FLS)

Un prof cette notion est très importante, un autre, c'est très relatif... Moi, ça m'a apporté plus d'ouverture, même moi dans mon enseignement... (Pierre, enseignant expérimenté de FLS)

En « formation théorique », notamment, des *concepts* récurrents, apparemment importants dans le champ conceptuel de la profession, d'autant plus qu'ils sont souvent évoqués par les formateurs, peuvent mettre la puce à l'oreille du formé et déclencher chez lui des investigations destinées à vérifier si ledit concept mérite ou non d'être incorporé dans le trousseau d'outils de compréhension et d'intervention que l'acteur se confectionne. Au cours de l'investigation, l'acteur découvre parfois le lien entre ce concept et sa clientèle, au point qu'il en vient à réviser sa conception de l'Autre, ce qui

l'amène à reconceptualiser également son action auprès de lui, voire explorer et reconsidérer les fondements rationnels éminemment culturels sous-jacents à sa propre intervention. De proche en proche, l'acteur saisit le concept, comprend mieux sa clientèle, éclaire sa propre pratique par reflet, appréhende des pans culturels de son action qui lui échappaient, l'amenant à reconceptualiser une deuxième fois sa pratique, pourtant encore virtuelle dans le cas des formés.

Le projet [de construire des puits à proximité du village] a très bien fonctionné, mais il y a eu un impact social majeur et ça a été long avant qu'ils réalisent que le problème, c'était que les femmes marchaient quelques minutes, prenaient leur eau, revenaient à la maison. Tout l'aspect communautaire de marcher ensemble ces longues heures, le rassemblement de la communauté autour du puits, les échanges, ce n'était plus là. Ça avait aussi amené une accessibilité à l'eau facile, mais une individualité, une perte du sentiment de communauté. Elle [l'enseignante,] nous montrait que c'était vraiment... quand on parlait des « extrants », on pouvait avoir des effets négatifs à ce moment. Était-ce ça qu'on voulait à ce point-là ? À quel prix on voulait de l'eau ? (Brigitte, future coopérante internationale)

Effets psychologiques de la réflexion : sentiment d'empowerment, empowerment et énergisation

Les « demandes » internes, pressantes, de changements de perspective qui suivent le déclenchement volontaire ou accidentel d'investigation ou d'*insight* peuvent être simplement mal vécues et provoquer un réflexe de fuite (cas des décrocheurs évoqués plus haut), ou mal vécues, mais considérées comme un passage difficile, mais nécessaire, vers la construction d'une meilleure approximation du réel de la profession. Très souvent, dans cette étude, c'est plutôt l'inverse qui se produit : les reconceptualisations sont accompagnés d'effets d'*empowerment*, souvent parallèles à des effets d'« énergisation ». Si l'acteur « *se sent capable de* » à la suite de sa nouvelle compréhension du fonctionnement de la profession, de soi ou de l'Autre dans la profession (pairs, clientèle), on parlera d'un simple *sentiment d'empowerment*.

J'ai découvert que les petits projets [de coopération internationale], c'était possible. C'est pour ça que j'ai aimé ce cours [sur l'économie sociale], c'est de voir que tu peux générer aussi un peu de sous et un moment donné ils vont grossir tout seuls... (Louise, future coopérante internationale)

Je trouve que comprendre la structure d'une langue, notre langue maternelle, ça nous aide à l'enseigner et puis j'ai réussi à mettre des mots sur des phénomènes. (Guylaine, future enseignante de FLS)

Que le diable l'emporte, je l'ai vécu [le contenu des plans de cours que l'on débattait dans le projet]... Je peux en parler et défendre mon point de vue. Tout ça, c'est agréable dans ce sens... (Quentin, enseignant de FLS expérimenté)

Si en revanche l'acteur peut démontrer, illustrations à l'appui, que ce changement de perspective a également débouché sur un changement d'action (effet « pragmatique » de la réflexion), alors on a véritablement affaire à de l'*empowerment*. L'effet d'« énergisation », quant à lui, peut résulter aussi bien de la joie d'avoir compris, peut-être aussi d'avoir dégagé en esprit des accès à des pistes jusque-là non perçues, multipliant ses *possibilités* d'action (on se *sent* capable et *est* heureux de l'être) que de l'effervescence créée par la réalisation concrète d'une action rendue possible par cette nouvelle compréhension des choses (oui, on *est* capable, et cela provoque des émotions positives, qui transparaissent dans le choix des mots et donnent cette impression d'une recrudescence d'énergie).

Plus ça avançait, plus je me rendais compte que mon expertise était valable et pas seulement la mienne, celle de tous les autres. Les gens pouvaient donner des exemples concrets, dire ça, ça ne fonctionne pas si t'enseignes ça à tel niveau... on sentait qu'on connaissait notre affaire. (Suzie, enseignante de FLS expérimentée)

Les compétences que j'avais, au début, je ne voyais pas comment je pourrais les transférer en coopération, et à la suite du stage, je vois que j'ai pu les transférer en coopération. Pour moi, ça a été très bon, ça m'a donné des ailes... C'est quelque chose qui était bien du projet de stage... (Françoise, future coopérante internationale)

T'apprends beaucoup plus vite dans un stage. Tu pratiques le métier, t'aimes ou t'aimes pas et en pratiquant, tu peux plus facilement t'améliorer à faire ce que tu vas faire plus tard. (Tatiana, future enseignante de FLS)

Effets pragmatiques des changements de perspective : quelques modifications tangibles de l'action

Les entrevues individuelles sont revenues sur tout ce qui ressemblait à des déclencheurs et des reconceptualisations, entre autres. La consigne aux participants était d'« *illustrer le plus possible ce qui a été vécu, aussi bien sur le plan des actions posées que du ressenti interne, de manière qu'un auditeur puisse facilement s'imaginer de quoi*

l'on parle ». C'est ainsi que sont apparus naturellement quelques exemples d'actions posées à la suite de « changements de regard ». Comparativement à la longueur des entrevues, ils restent peu nombreux. Pour les enseignants expérimentés, le réinvestissement dans l'action a été le plus probant : ils ont pu tester la validité de leurs plans de cours, donc de leurs idées, sur la clientèle. Quant aux aspirants enseignants de FLS et aux futurs coopérants internationaux, le manque de pratique, à une ou deux exceptions près, a limité l'illustration de changements de perspectives incarnés dans l'action.

La première fois que je suis partie, quand je suis allée enseigner [ma profession à l'étranger] « Vous m'avez engagée pour que je vienne vous enseigner, ce que je fais très bien chez nous. C'est ce que j'ai fait ». Quand je suis retournée dernièrement, « Ok, maintenant, ce que je fais bien chez nous, comment je peux l'adapter à votre réalité pour que vous, vous vous l'appropriiez ». Ça a complètement changé en un an et demi. Mais c'est toutes les rencontres que j'ai faites, tous les apprentissages que j'ai faits, et le Certificat, là où il a changé mon regard, c'est autant de partir de ce que j'ai vécu dans les cours en termes d'apprentissage que tout l'à-côté avec les autres. La rencontre avec l'Autre, les autres communautés, les autres façons de faire [...]. (Karoline, future coopérante internationale)

J'ai eu l'occasion de donner le nouveau plan de cours et j'ai trouvé que c'était une merveille. Le stress est tombé, j'étais beaucoup plus relaxe... automatiquement les étudiants sont plus relaxes. On a le temps de faire de l'humour, de rire, de faire des jeux, de déconner... et ça fait que ça crée une atmosphère beaucoup plus réceptive. Et je sais que j'arrive très bien à la fin, tout a été vu et il y a quand même de l'espace pour respirer. C'est parfait, je pense qu'on est arrivé à quelque chose d'assez réaliste dans les retranchements et les ajouts qu'on a faits. (Suzie, enseignante expérimentée de FLS)

Oui, comme avec les débutants, je trouve que c'est préférable souvent de leur donner la règle, commencer à leur faire appliquer et après ça mettre dans un contexte la notion qu'ils ont apprise, parce qu'ils n'ont pas une assez bonne connaissance encore de la langue pour pouvoir essayer de trouver une logique derrière. Tandis que mon dernier stage, avec des avancés, je pouvais faire ça [pratiquer une méthode inductive de grammaire]. Je pouvais leur donner un texte, leur expliquer brièvement ce que c'est le subjonctif par exemple. Et après ça je leur disais, quel verbe, selon toi, serait la forme du subjonctif dans ce texte. Ils sont capables de faire plus de déductions par rapport à la langue que des débutants. Ça marchait bien et c'est stimulant pour des avancés et en même temps ça leur donne un sentiment... ils étaient très fiers d'avoir trouvé eux-mêmes c'était quoi la règle en français. Ça leur donne l'impression de bien maîtriser la langue ou de connaître mieux le français qu'ils le croyaient. (Annie, future enseignante de FLS)

Vers des habitudes d'autorenouvellement professionnel ?

Des indices émergent par-ci par-là que les changements de perspective sur la profession, ses pairs, sa clientèle ou soi dans le métier pourraient déboucher sur plus de réflexion encore, comme si de nouveaux chemins avaient été ouverts par les formations et le projet universitaires. Le besoin de sortir de la routine, ou le refus d'y entrer et de s'y sentir piégé, ou simplement de maintenir ses connaissances et compétences à jour pour être plus efficace, constituent ainsi des motivations qui vont dans le sens d'un renouvellement professionnel autonome. Il reste que l'autonomie, si elle se transforme en simple autarcie, a peu de chance de porter l'agir et l'interagir dont on a pu constater tout au long de l'étude qu'ils déclenchaient plus facilement les investigations et *insights* nécessaires aux changements de perspective.

Ben oui, mon chum me dit : « Pourquoi tu te fâches après la télé, c'est quoi l'histoire des déchets technologiques ? » « Viens avec moi, je vais te montrer sur Internet, viens, regarde, il y a ça, ça, ça, ça... » Il m'a regardé « De quoi tu parles ? » « Regarde ! » Puis là je lui montrais plein d'affaires, des petits vidéos et on a passé deux heures là-dessus. « Ah, ok... ». Fait que veut veut pas, tu sais il y a de nouvelles notions qui sont rentrées aussi après ce reportage... de vouloir transposer cette nouvelle connaissance que j'ai de cette manipulation médiatique, je veux sensibiliser quelqu'un d'autre, ben, veut veut pas, faut que je reste à jour. (Karoline, future coopérante internationale)

Je sais que j'ai encore soif de continuer, de faire d'autres projets... Mais je ne sais pas, j'ai un besoin d'air je pense, de sortir de la classe... J'aime ça, mais je trouve que pour pouvoir enrichir mon enseignement et me dépasser, relever certains petits défis, oui sortir du ronron, même si chaque fois qu'on enseigne, c'est différent, il reste que... l'idée générale demeure la même... (Chantal, enseignante expérimentée de FLS)

Suzie : C'est sûr qu'il y a des choses qui manquent, là... Pierre : C'est pour ça que ça nous prend une espèce de vue, là... Suzie : Mais à fond, là, à fond... Pierre : ... et de voir les relations entre le langagier et le linguistique, pour que ah, ça ça colle à ça... Suzie : Alors ça, oui, de construire une espèce de plan, c'est ça... Chantal : Un tableau... Suzie : Un tableau, oui, pour coller les relations... Pierre : Les relations entre le linguistique et le langagier et celles entre tous les plans de cours. C'est tout ce qui reste à faire. Suzie : Et après, si on avait le temps, un cahier d'exercices... Chantal : Pour chaque niveau ? Suzie : Oui. Chantal : Aye... Suzie : Et un cahier d'exercices à l'écrit, mais aussi à l'oral. Des jeux, des communications... [...] ça prend des équipes qui ont envie de le faire. (Enseignants expérimentés de FLS)

5. Discussion

Nous nous arrêterons d'abord sur un point théorique : au vu des résultats de cette étude, les *insights*, qui sont apparus par surprise en quantité presque égale aux investigations attendues, peuvent-ils être assimilés à de la *réflexion* telle que définie dans le cadre conceptuel ? Nous discuterons ensuite de la valeur de la réflexion pour intégrer et construire des structures à partir d'éléments disparates, ce qui amènera à considérer la fameuse question des « niveaux » de réflexion. Des parallèles seront ensuite tirés entre le courant conceptuel qui nourrit cette étude, les résultats de cette recherche, le constructivisme et le socioconstructivisme, ce qui conduira à réviser le schéma conceptuel sur lequel s'est appuyée l'étude. Puis nous évoquerons un point à la fois méthodologique et éducatif : le rôle important que l'étude et les dispositifs réflexifs existants attribuent au langage, mettant peut-être de côté les moins « loquaces » des apprenants. Enfin, nous explorerons quelques liens entre la réflexion, l'*empowerment* relevé et ses sources pédagogiques et organisationnelles, dans une perspective éducative à long terme.

Le statut de l'insight : réflexion ?

Les *insights* ont produit pas loin de la moitié des changements de perspective de cette étude (42 %, contre 58 % pour les investigations). Mais ont-ils droit de cité dans la *réflexion* ? On constate qu'ils correspondent en grande partie à la définition synthétisée aux fins de cette étude : ils sont bien *déclenchés*, produisent aussi des résultats, sous forme de *changements de perspective*, et des *effets psychologiques ou pragmatiques*. Deux points sont litigieux : leur instantanéité fait douter qu'ils soient un « processus » et l'on ne voit pas *d'investigation* se dérouler. Cependant, peut-on écarter l'hypothèse que l'*insight* soit une réflexion compressée, accélérée par un phénomène neurobiologique soutenu par nos cent milliards de neurones ? Par ailleurs, l'*insight* pourrait être le fruit soudain tombé d'une investigation antérieure. La définition qu'en donne la psychologie de la forme remarque qu'un « tâtonnement » (investigation ?) précède toujours l'*insight* (Dubé, 1998; Legendre, R., 2005). Sans vouloir trancher, et constatant que certains auteurs de pratique réflexive incorporent les « prises de conscience » sous toutes leurs

formes *dans* le cycle d'investigation qu'ils initient volontairement avant et après toute pratique (cas du cycle ALACT de Korthagen *et al.*, 2001, par exemple), nous adoptons une posture ouverte et incluons provisoirement les insights dans le phénomène de la « réflexion » dans le cadre de cette recherche.

La réflexion : mécanisme intégrateur et constructeur qui modifie les structures psychiques du professionnel

L'étude montre que la réflexion, fréquemment déclenchée par l'agir ou la confrontation interactive avec l'Autre, aussi bien dans les situations de formation que de travail, semble bien le mécanisme qui permet 1) les échanges parfois conflictuels entre les anciennes et nouvelles représentations du métier, d'autrui et de soi dans la profession; 2) l'intégration en un tout cohérent, significatif pour l'acteur, de tous les éléments du métier auquel il est confronté, dont l'humain est une composante majeure.

Bien que la méthodologie de l'étude réduise à un instantané un projet ou une formation de plusieurs mois ou années, elle autorise un aperçu pointilliste des événements qui ont compté pour les acteurs dans cette période de formation ou de travail. Nous pouvons ainsi observer à travers le discours des acteurs comment ils débutent avec une vision holiste de la profession, une « gestalt » (Korthagen *et al.*, 2001) qu'ils reconnaissent après coup comme d'une grande « naïveté » (les formés surtout) et comment ils *construisent* peu à peu un regard plus nuancé, aiguisé, critique, infiniment plus riche, sur ce que seront ou sont déjà leur activité, leurs collègues, leur clientèle, leurs lieux de travail, etc. Des éléments psychologiques fins sont également brassés dans ce remue-méninges parfois épuisant, souvent énergisant. Les idéologies et intérêts qui traversent les discours commencent à transparaître. Les valeurs d'autrui et les siennes propres se dévoilent ou s'affirment. Sa manière d'apprendre, ses émotions et celles de l'Autre, les attitudes à adopter, les actions à poser, celles à éviter, les errements déjà documentés, tout est objet de réflexion et de transformation, petites ou grandes. Mais ce qui peut apparaître à un observateur extérieur comme un bric-à-brac, une liste à la Prévert d'objets dépareillés, possède un sens pour chaque acteur. Les témoignages recueillis dans cette recherche démontrent assez qu'il s'efforce d'y mettre de l'ordre. En fait, les

répondants des trois échantillons semblent bien suivre trois grandes logiques transversales à cette réorganisation de la pensée et de l'action (Chaubet, à paraître). Leur première préoccupation est, de loin, l'efficacité professionnelle. Les deux autres sont moindres, mais bien présentes : réaliser des buts personnels et aider autrui. Cela rejoint les boucles de régulation postulées par Leplat (2008) en ergonomie : tout professionnel s'autorégule sur plusieurs plans simultanément, la « tâche » n'est pas la seule prise en compte. La complexité est dynamique et l'acteur la gère dynamiquement, ce qui suppose qu'il ne cesse de se modifier lui-même. On reconnaît là les principes de « continuité de l'expérience » et « d'interaction » avec l'environnement physique et humain, chers à Dewey (1938/1997), qui animent l'acteur dans son expérience quotidienne et que l'éducateur doit s'efforcer de respecter dans ses dispositifs. Par ailleurs, les nombreux *changements de perspective* des futurs enseignants de FLS, des aspirants coopérants internationaux et des chargés de cours universitaires trouvent un écho frappant dans la conception du développement professionnel proposée par Donnay et Charlier (2008) :

Le développement professionnel peut aussi être conçu comme un développement interne mettant l'accent sur le changement mental, sur la modification des structures psychiques du professionnel dans sa perception de la réalité. De tels changements seraient qualitatifs, allant du simple au complexe, du global au différencié, d'une structure cognitive sporadique à une structure intégrée. (p. 14)

À travers les reconceptualisations internes propulsées et renégociées dans l'interaction avec l'Autre, la réflexion joue bien un rôle *intégrateur d'expérience et constructeur de connaissances nécessaires à s'adapter aux réalités de la profession.*

Des objets de réflexion variés, certes, mais non hiérarchisés

Nous avons évoqué un réel « bric-à-brac » et une « liste d'objets dépareillés » comme cible de la réflexion dans cette étude. Nous avons aussi parlé de « logiques transversales » aux trois groupes qui semblaient orienter la réflexion (être efficace, poursuivre des buts personnels, aider autrui). L'absence de hiérarchie entre les objets est frappante, même si l'on peut se demander si la méthodologie, par son arrêt sur images issues de la mémoire, n'y a pas introduit un élément de désordre supplémentaire. Quoi qu'il en soit, une même personne réfléchit tel ou tel schème d'action qu'elle veut acquérir ou affiner et remet simultanément en question la validité des discours circulants à propos

de ce type d'action, ou les valeurs qui lui sont sous-jacentes. La hiérarchie de Van Manen (1977), par exemple, place la réflexion sur trois « niveaux » évolutifs, trois façons de voir le « pratique » : technique, puis herméneutique, puis critique. Ici, et chez tous les répondants, toutes les combinaisons semblent possibles, sans ordre prédéfini. Nous en tirons le postulat que la réflexion fonctionne de manière horizontale, sans doute incrémentielle en terme de complexité, mais fondamentalement non hiérarchique (Correa, Gervais, Chaubet, Collin, à paraître, vont dans le même sens, à propos d'une autre étude).

Changer de perspective dans une quête d'adaptation : un parallèle avec le constructivisme

Les caractéristiques et l'origine des changements de perspective mis en évidence par cette recherche soulignent les parallèles entre le cycle réflexif proposé par le courant de pratique réflexive étudié et le mécanisme *d'équilibration majorante* du constructivisme piagétien. On pourrait dire en effet, en utilisant le lexique du constructivisme, que l'acteur qui réfléchit pour assurer l'efficacité de son action (entre autres choses), le fait par une recherche d'adaptation à son milieu, assimilant les nouvelles données de l'environnement, s'accommodant lui-même si l'assimilation s'avère impossible, en un mot, construisant de nouveaux schèmes de perception, de pensée et d'action, dans une recherche d'un meilleur équilibre (Dubé, 1998; Crahay, 1999; Dolle, 1999; Tourrette et Guidetti, 2008). Par ailleurs, l'aspect dynamique des échanges entre le sujet et son milieu dans la théorie piagétienne correspond bien à l'incessante recherche d'ajustement du professionnel ou futur professionnel, en train d'adapter ses « manières de voir et de faire » aux divers aspects du métier, à l'Autre et même à soi dans cette profession, comme le suggère cette étude. Dans le courant piagétien, les termes reflètent un souci d'élaborer une théorie de la genèse des connaissances, alors que le courant de la pratique réflexive dont nous parlons ici se focalise d'abord sur l'action et sa facilitation, dans une visée plus globale et plus pragmatique. Il s'agit essentiellement de trouver les mécanismes qui permettent, à travers des *changements de perspective*, d'améliorer la capacité d'agir. Boud, Cressey et Docherty (2006 : 4) expriment cette manière très globale de considérer la réflexion, dans le courant de pratique réflexive qui nous intéresse: un « *mécanisme humain clé pour comprendre notre expérience et en tirer des*

leçons ». Cette convergence des deux modèles théoriques – l’un, plus développé, axé sur la construction de la connaissance en vue d’une adaptation du sujet à son milieu, l’autre, historiquement plus jeune, axé sur le développement de l’action efficace, en vue d’une plus grande capacité de transformation du réel – cette convergence, donc, inspire le modèle schématique que nous proposons en synthèse de divers cycles réflexifs de la littérature de la PR. Concrètement, dans le schéma suggéré, la mise en évidence d’un décalage entre le niveau d’entrée, lors du déclenchement, et le niveau de sortie, lors du changement de perspective, veut souligner cette « équilibration majorante » (*cf.* figure 1, plus haut).

Une réflexion indissociable de l’Autre

L’Autre, dans les résultats, constitue l’une des trois grandes lignes de changements de perspective. Il est loin d’être seulement objet de réflexion et de reconceptualisation. La plupart du temps, il les *inspire*. Ainsi, près de la moitié des changements de perspective dans cette étude provient d’*insights*, et non pas d’investigation « classique », et l’essentiel de ces compréhensions subites provient de la confrontation avec les formateurs, les pairs ou la clientèle. Autrement dit : presque la moitié des reconceptualisations documentées est *générée par l’Autre*. Mais où est-il dans la représentation schématique qui a soutenu la démarche méthodologique de cette recherche ? La réflexion dont nous parlons dans cette recherche ne se fait pourtant pas dans un vide social, entre un « individu tout nu », un « individu-solo » (Crahay, 1999) et des objets du milieu physique. S’il est vrai que la réflexion s’effectue à l’intérieur d’un creuset biologique physiquement isolable, la réflexion qui s’y produit y est *alimentée par autrui et alimente autrui*, hors des frontières de nos enveloppes individuelles. Le schéma classique du cycle représentant les étapes de réflexion de l’acteur induit donc en erreur : il donne l’impression d’une réflexion intrapsychique qui n’a pas besoin d’autrui. Il met en scène, comme Piaget l’avait fait dans ses études sur la genèse et le développement des connaissances, un sujet « épistémique », qui réfléchit seul et sans interaction avec ses congénères. Pour corriger cette impression, dont les auteurs évoqués en pratique réflexive ne sont pas dupes, sinon ils ne proposeraient pas à peu près systématiquement une *confrontation à l’altérité* – nous proposons un schéma modifié, où l’on repère encore les entités biologiques isolables que

sont les individus, mais connectées avec d'autres acteurs. Enfin, pour être complet, il faudrait ajouter que ces connexions n'existent pas qu'avec d'autres entités biologiques, mais aussi avec des « Autres abstraits », sous forme d'artefacts culturels, par exemple, qui nous parlent encore malgré l'éloignement physique ou l'extinction de leurs auteurs (pensons aux livres, aux films, mais aussi à toutes les formes plus éphémères de la culture, comme le spectacle vivant – théâtre, danse, arts de la rue – dont la perspective de la psychologie historico-culturelle nous suggère qu'ils sont des formes de pensée extériorisées, leur externalisation ne les empêchant pas de nous influencer au quotidien; Clot, 1999, 2008; Crahay, 1999) (*cf.* figure 2).

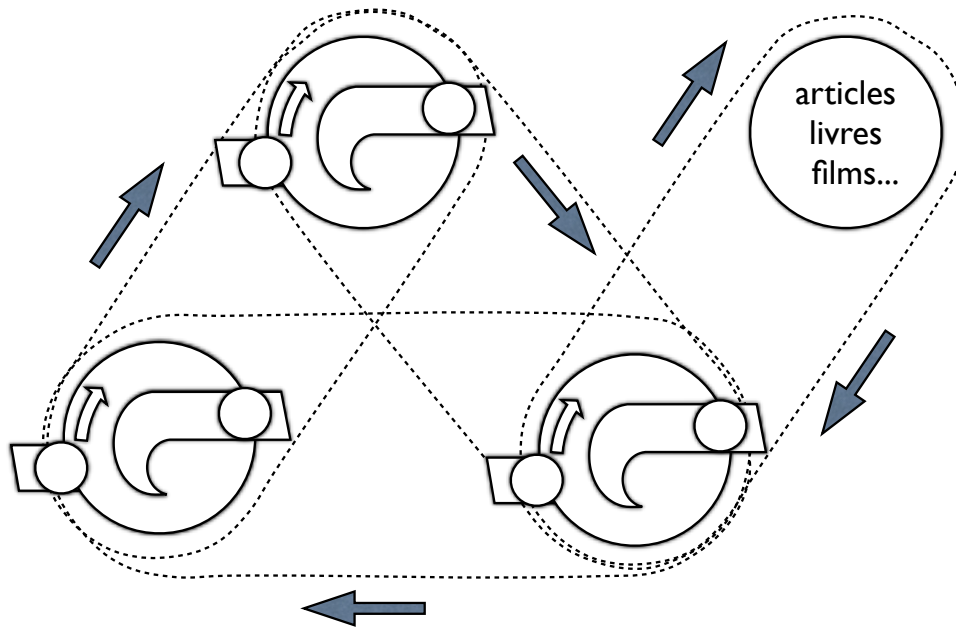


Figure 2 Entraînement réciproque de la réflexion à travers l'interaction avec l'Autre, artefacts culturels inclus

Entre méthodologique et éducatif : des dispositifs à base d'agir, à la fois pour les acteurs verbomoteurs et les « non loquaces »

Dans l'étude, à peu près tous les répondants, à un moment où l'autre, ont tourné leur réflexion sur eux-mêmes, dans une posture de mise à distance de soi, de ses actions et pensées, et des situations vécues, transformant la réflexion en *réflexivité*, signature d'une *rupture épistémologique* (Donnay et Charlier, 2008). C'est « l'aigle » de Bolton (2005), troisième œil qui permet à l'acteur de se voir d'en haut, de l'extérieur de lui-même, alors qu'il agit au sol. Certains, cependant, semblent l'avoir fait plus souvent, et avoir apprécié, parfois recherché, des situations de déséquilibre, uniquement pour tester et affiner leur capacité à s'adapter.

J'aurais trouvé ça ennuyant de travailler toujours avec des gens qui ont mon âge, le même bagage que moi. Le défi de s'adapter aux autres... (Brigitte, future coopérante internationale)

[En enseignant, t]u deviens moins orgueilleux aussi. D'être capable d'admettre que t'as fait une faute, « ah, excusez, vous l'avez vue, bravo »... d'être capable de te marcher dessus aussi. Je trouve ça pas pire [intéressant]... (une future enseignante de FLS)

On constate aussi que ces répondants-ci semblent plus à l'aise dans leur expression orale, soit qu'ils n'ont pas peur de prendre la parole, de par leur personnalité ou la nécessité de parler souvent dans leur métier, soit que pour une raison X, ils maîtrisent la langue à un degré suffisant pour décrire en détail de ce qu'ils ont vécu, ou pour opérer de fines approximations de phénomènes intuitionnés. Cela est cohérent avec la perspective vygotkienne, selon laquelle c'est en intériorisant le monde des signes véhiculés par la culture, notamment le langage, que l'acteur développe sa capacité non seulement de communiquer avec autrui, mais de s'autoréguler, en quelque sorte en se parlant à lui-même (Crahay, 1999; Legendre, 2005; Clot, 2008). Cela a deux conséquences pour cette étude. La première est théorique : les interactions au moyen d'outils sémiotiques (langage verbal et non verbal, dessins, etc.) constitueraient des vecteurs de réflexion « naturels » dans l'ensemble, mais plus naturels et plus productifs pour ceux qui les emploient avec agilité que pour les autres. Cela n'élimine pas la possibilité qu'il existe des personnes peu bavardes capables de réflexivité fréquente, ni la réalité que de nombreuses personnes sont peu à l'aise dans le maniement de la langue, y compris dans les formations universitaires.

Dans la perspective d'une étude comme celle-ci, dont la visée est d'améliorer les dispositifs réflexifs existants dans les formations professionnalisantes, ou d'en créer d'autres, cela pose une question de choix stratégiques pour répondre aux caractéristiques de clientèles variées : alors, pour favoriser la réflexion *de tous*, que choisit-on ? Des dispositifs à base d'explicitation et/ou d'interactions verbales, comme c'est le cas actuellement pour la plupart des formations à visée réflexive ? Ou une adjonction d'autre chose, cet « autre chose » restant à définir ? Ce pourrait être tout simplement *l'agir*, qui peut rester relativement « silencieux » pour les moins loquaces. On constate effectivement tout au long de l'étude que l'agir authentique est non seulement apprécié des individus en apprentissage ou au travail, mais qu'il se rencontre dans la majorité des 177 « îlots de réflexion » cernés (à cet égard, l'agir est beaucoup plus formateur, selon plusieurs auteurs en pratique réflexive, que l'« écouter » des cours magistraux. Russel et Loughran, 2007, p. 7, par exemple, parlent de *the tyranny of talk* et Crowe et Berry, 2007, p. 31, de *show-and-tell teaching*). À l'exception des enseignants universitaires réunis autour d'une situation de travail, les situations authentiques d'activité prennent la forme de « bains de réalité » (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008) – les stages – et de « milieux construits » où les situations-problèmes laissent à l'acteur l'initiative de l'action (Pastré, 2008). Tout se passe comme si agir et réfléchir étaient inséparables (Chaubet, à paraître). Sur un plan éducatif, la voie de recherche cultivée en ergonomie par Pastré (2004, 2008), par exemple, pourrait fournir des pistes intéressantes. Elle consiste, à grands traits, à dégager comment l'apprentissage se réalise à travers des situations de travail authentiques ou des dispositifs de simulation. On y met l'accent sur l'action, pas sur la verbalisation, à partir du postulat de Samurçay et Rabardel (2004) que toute activité « productive » (transformatrice du monde) engendre nécessairement de l'apprentissage (activité « constructive », transformatrice de soi). La deuxième conséquence est méthodologique : toutes les hypothèses tirées de cette étude sont fondées sur des répondants capables de s'exprimer avec une certaine aisance, bref, sur des « verbomoteurs », même si certains le sont plus que d'autres. On atteint ici une limite de cette recherche.

Réflexion, changements de perspective et empowerment : la piste de l'Autre et de l'agir

Que des effets d'*empowerment* aient pu être relevés mérite une remarque. Selon une définition de Donnay et Charlier (2008), l'*empowerment* serait *un sentiment de pouvoir agir sur ses situations de travail*. Or, les deux tiers des répondants n'étaient *pas* en situation de travail, mais en situation *formelle* d'apprentissage (rappelons que selon Rabardel, *ibid.*, et Pastré, *ibid.*, l'apprentissage peut aussi se faire en situation de travail, bref, en situation *non formelle* d'apprentissage). En fait, on constate que dans ce cas, ces effets d'*empowerment* sont liés aux situations d'agir proposées par les formations, notamment les stages en FLS ou les « milieux construits » de type situations-problèmes en coopération internationale. Si l'on inclut l'échantillon des enseignants de FLS travaillant sur un projet collectif, on constate aussi que le sentiment que le rayon de son « pouvoir d'agir » a augmenté (Clot, 2008) semble également lié au fait que les interactions avec l'Autre ont éclairé sous un nouveau jour ses propres schèmes de pensée ou d'action. En un mot, l'Autre et l'agir *combinés* m'aident à reconceptualiser mon action dans un sens qui me donne l'impression « d'être capable ». Le processus étant mutuel, il multiplie les possibilités de partage avec autrui des connaissances et savoirs, en cohérence avec le principe que la cognition est distribuée, dans les choses et les êtres, et n'est pas « seulement dans nos têtes » ou « uniquement dans la tête de l'enseignant » (il est aussi congruent avec le concept de communautés de pratique; Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Parallèlement, *agir et interagir* ensemble accroît considérablement les chances de chacun de développer son pouvoir d'agir, à la fois au plan personnel et collectif. C'est une hypothèse à retenir pour les formations professionnalisantes qui cherchent à développer des dispositifs réflexifs.

Conclusion

L'étude met en évidence que l'acteur, à travers l'agir et l'interaction avec autrui, aussi bien en situation de formation que de travail, en vient à des changements de perspective nombreux et variés sur sa profession, ses pairs et sa clientèle, et sur lui-même dans le métier. Ces modifications relèvent parfois de simples nuances ou affinements de sa manière de voir ou faire les choses. D'autres fois, elles bouleversent complètement les

représentations, laissant l'acteur abasourdi. Souvent, elles ouvrent de nouvelles voies de pensée et d'action, notamment dans les formations professionnalisantes.

La réflexion semble être le mécanisme qui fait le lien entre tous les objets hétéroclites qui l'interpellent et se présentent dans le désordre. En effet, si les dispositifs éducatifs et organisationnels proposent une ligne directrice, c'est au bout du compte les préoccupations et intérêts de l'acteur qui choisiront pour lui ce qui est réfléchi de ce qui ne l'est pas, et dans quel ordre, dans la totalité des propositions de l'environnement physique ou humain (cela fait s'interroger Boud et Walker, 1998, qui comprennent mal comment certains enseignants essaient encore dans leurs dispositifs réflexifs de « contenir » la réflexion de leurs apprenants dans des limites qui ne peuvent qu'exploser).

Les changements de perspective s'accompagnent ici souvent d'effets psychologiques positifs : l'acteur trouve un regain d'énergie dans la compréhension nouvelle ou plus fine de nombreux aspects de la profession ou de ses pairs d'apprentissage ou de travail. Il finit par mieux se comprendre lui-même aussi, dans les raisons pour lesquelles il agit et dans ses modes d'intervention. L'étude a parfois pu capter ces effets pragmatiques. Le « voir autrement » s'accompagne alors d'un « faire autrement ».

Au plan éducatif, la présente recherche suggère donc que la réflexion joue un rôle majeur dans ces modifications de la pensée, bref, qu'elle n'est pas recherchée en vain dans les programmes universitaires ou dans les milieux de travail. Mais le phénomène est complexe. L'être humain réfléchit sur qui l'appelle, pas nécessairement sur les objets qu'on appelle à son attention. C'est donc tout un défi pour le système éducatif : comment arriver à concilier les savoirs « à transmettre », héritage de l'humanité, et les aspirations des acteurs, autodirigées. Une piste viable semble être un accompagnement de type réflexif, c'est-à-dire à l'écoute des intérêts et motivations, tout en dosant intelligemment l'agir, l'interaction avec autrui et les savoirs constitués. C'est ce « dosage intelligent » qu'il nous faut continuer de poursuivre par des études plus fines sur les mécanismes de la réflexion.

Références

- Adams, M. (2006). Hybridizing Habitus and Reflexivity : towards an Understanding of Contemporary Identity ? *Sociology*, 40(3), 511-528.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analysing the Literature* (thèse de doctorat, Université McGill, Canada).
- Bolton, G. (2005). *Writing and Professional Development* (2e éd.). London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage Publications.
- Boud, D., Cressey, P. et Docherty, P. (dir.) (2006). *Productive Reflection at Work*. New York : Routledge.
- Boud, D. et Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses : The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206.
- Brockbank, A. et McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2^e éd.). Maidenhead, Berkshire : Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House.
- Brouwer, N. et Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference ? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Charlier, E. et Donnay, J. (2007). La subjectivité du praticien en regard du matériau analysé. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovatif, entre créativité et formation* (p. 123-133). Bruxelles : De Boeck Université.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Quadrige/PUF.
- Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).

- Dewey, J. (1933/2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York : Touchstone.
- Dolle, J.-M. (1999). *Pour comprendre Jean Piaget*. Paris : Dunod.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.
- Dubé, L. (1998). *Psychologie de l'apprentissage*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Edwards, R. et Nicoll, K. (2006). Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 115-131.
- Frost, N. (2010). Professionalism and social change. The implications of social change for the 'reflective practitioner'. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond Reflective Practice : New Approaches to Professional Lifelong Learning* (p.15-24). London et New York : Routledge.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ixer, G. (1999). There's no such thing as reflection. *British Journal of Social Work*, 29(4), 513-27.
- Kahn, P.E., Young, R., Grace, S., Pilkington, R., Rush, L., Tomkinson, B. et Willis, I. (2006). *The Role and Effectiveness of Reflective Practices in Programmes for New Academic Staff*. Récupéré le 11 juin 2010 de : www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/archive/reflective_practice_full_report.pdf.
- Korthagen, F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection : Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.

- Korthagen, F. et Vasalos, A. (2009). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. Dans N. Lyon (dir.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (p. 529-552).
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory : The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Legendre, M.-F. (2005). Lev Vygotski et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 351-372). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : PUF.
- Loughran, J.J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education : Understanding Teaching and Learning about Teaching*. London and New-York : Routledge.
- McLaughlin, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25.
- Osterman, K. et Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice for Educators : Professional Development to Improve Student Learning* (2^e édition). Thousand Oaks : Corwin Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 15-47). Toulouse : Octarès Éditions.

- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse : Octarès Éditions.
- Perrenoud, P. (1999). *La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Rey, O. (2008). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Dossier d'actualité de la VST, 34*. Récupéré de : www.inrp.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php.
- Russel, T. et Loughran, J. (2007). *Enacting a Pedagogy of Teacher Education*. London et New York : Routledge.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action ?* Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation, 36*, 17-27

- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Toulouse : Octarès Éditions.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York : Basic Book.
- Tardif, M. (2010, mai). *Réflexion et expérience dans le travail enseignant*. Communication présentée à l'ACFAS, au colloque Réflexion et réflexivité dans la formation et la profession enseignante : regards théoriques et critiques. Montréal : Université de Montréal.
- Tourette, C. et Guidetti, M. (2008). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent* (3e éd.). Paris : Armand Collin.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Ward, J.R. et McCotter, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-57.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston : Harvard Business Press.

CHAPITRE 5

SYNTHESE CRITIQUE DES RESULTATS

INTRODUCTION

Cette partie s'articule en quatre sections. Elle retourne d'abord aux quatre objectifs spécifiques et à la question générale de recherche et y répond au regard des résultats exposés dans les trois articles du chapitre précédent. Un bilan de la méthode vient ensuite, qui synthétise ses grandes lignes, avantages et limites, et fait le point sur la contribution méthodologique de l'étude. Le bilan conceptuel, quant à lui, revient d'abord sur le rapport à d'autres mouvements théoriques, puis relève deux objets en « suspens conceptuel », enfin, fait le point sur la contribution théorique de l'étude. L'apport pratique et pédagogique de la présente recherche conclut cette synthèse.

5.1 RÉPONSES AUX QUATRE OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ET À LA QUESTION DE RECHERCHE

Les objectifs spécifiques consistaient à 1) repérer des occurrences de réflexion, 2) identifier leurs conditions d'émergence, 3) élucider les liens entre les occurrences de réflexion et les dispositifs réflexifs, 4) cerner les schèmes de pensée et d'action susceptibles d'être reconduits par l'acteur, dans une perspective d'autorenouvellement professionnel. La question générale de recherche s'articulait autour d'une visée : comprendre comment la réflexion contribue à développer des mécanismes d'autorenouvellement professionnel.

5.1.1 Réponse à l'objectif 1 : repérer des occurrences de réflexion

Au plan méthodologique, après avoir projeté sur le verbatim les catégories modelées sur le « cycle de réflexion » deweyen, puis avoir procédé à un contrecodage particulier pour s'assurer que les entités qui émergeaient n'étaient pas influencées par le chercheur, 177 « îlots de réflexion », unités de sens finales retenues pour l'analyse, ont confirmé qu'il était possible de clore des espaces de discours pour mieux en observer les caractéristiques. Au plan conceptuel, ces « occurrences de réflexion » se sont révélées des sortes d'écosystèmes. Elles ont livré des catégories de « déclencheurs », « investigations », « *insights* », « objets », « préoccupations », « changements de

perspective », « effets psychologiques ou pragmatiques », « moyens et conditions » de la réflexion.

Nous aurions pu avoir affaire à des coquilles vides. La démarche inductive-phénoménologique qui a suivi a cependant fait émerger de ces écosystèmes un certain nombre d'éléments consistants, dont certains ont même eu des effets heuristiques inattendus. Les déclencheurs, par exemple, ont produit les « investigations » espérées (*cf.* annexes 8 et 10), mais aussi des « *insights* » qui ont occupé à eux seuls pas loin de la moitié des déclencheurs de réflexion analysés (*cf.* annexes 9 et 11). Nous y reviendrons dans les apports théoriques à retenir.

Faisons un bref tour de ces déclencheurs, uniquement pour rappeler la complexité et la valeur des objets que les « occurrences de réflexion » permettent d'observer. Deux pôles semblent se conjuguer pour provoquer des investigations : externe (les formateurs, l'Autre, des problèmes professionnels) et interne (attitude d'ouverture, d'empathie, quête d'emprise sur le réel, recherche identitaire). Quant aux *insights*, c'est essentiellement l'Autre – formateurs, pairs, clientèle – qui les provoque, lors d'interactions où l'acteur prend la mesure de la distance qui le rapproche ou l'éloigne d'autrui au plan cognitif, affectif, opératoire ou axiologique, ou bien lors d'une prise de perspective empathique dans laquelle l'acteur essaie de voir le monde à travers les yeux d'autrui.

L'analyse phénoménologique démontre ainsi qu'on peut extraire de ces « occurrences de réflexion » un grand nombre d'informations sur la réflexion des répondants. Cela se confirme avec les autres objectifs spécifiques de la recherche.

5.1.2 Réponse aux objectifs 2 et 3 : identifier les conditions d'émergence des occurrences de réflexion et élucider les liens entre ces dernières et les dispositifs réflexifs

Les écosystèmes de réflexion étudiés ont également laissé des traces des conditions et moyens pédagogiques et organisationnels vécus (*cf.* annexes 12, 13, 14). Avec le recul, il apparaît que la question du lien avec les « dispositifs réflexifs » était prématurée, dans la mesure où la méthodologie n'avait pas prévu d'accéder aux intentions des concepteurs

de cours ou de projet. Par ailleurs, ce sont plus des *caractéristiques* de dispositifs que les moyens eux-mêmes qui sont apparus, pour des raisons méthodologiques également : les thèmes des entrevues collectives et individuelles gravitaient autour de « stimulation », d'« efficacité », d'« envies d'explorer ou de résoudre », de « changements de regard », mais pas de *dispositifs* mis en œuvre. Ils ne pouvaient donc être abordés qu'indirectement. Néanmoins, l'analyse phénoménologique a permis de mettre suffisamment d'éléments au jour pour dégager un portrait général des moyens et conditions prévalant autour des réflexions retracées.

Pour les moyens ayant suscité de la réflexion, viennent en tête les situations de travail réel (le projet ou les stages), ainsi que les simulations (« milieux construits » à intentions didactiques cachées; Pastré, 2008). La « leçon » traditionnelle (situation de transmission de savoirs à intention didactique affichée) a déclenché des réflexions, mais en moindre nombre.

Autour des occurrences de réflexion, certains éléments manifestement appréciés reviennent avec régularité. Cela suggère qu'ils sont non seulement favorables, mais nécessaires à la réflexion, d'où l'emploi du terme « conditions ». Il s'agit de tout ce qui peut éclairer ou orienter dans la profession (éclairer situations, champ conceptuel et concepts clés, clientèle, soi : qui je suis, qui je veux être; mes rôles, mes statuts); ce qui aide à y agir (se sentir dûment entraîné, équipé en méthodes d'action, mentalement prêt à s'adapter aux situations); ce qui crée un environnement psychologique positif (se sentir engagé, énergique, confiant, rassuré); ce qui donne un sentiment de connexion à la réalité (qui est authentique et concret, ou au minimum vraisemblable et imaginable); enfin, ce qui affine le discernement (qui relativise ses pratiques, instruments et croyances, et ceux des autres).

Dans un continuum de situations d'apprentissage situées entre un pôle de l'activité et un pôle des savoirs (Pastré, 2008), plus l'on s'éloigne des situations de transmission de type « leçon » et que l'on s'approche des situations de travail (simulations, stages, travail réel), plus ces conditions sont présentes.

On peut également remarquer un corridor de pollinisation croisée entre les situations d'action-interaction et les savoirs constitués : lorsque la pratique se complexifie ou s'opacifie au point de bloquer, les répondants recourent parfois à l'éclairage des savoirs, qui à leur tour inspirent les pratiques. Cela suggère que les « savoirs standardisés » (Donnay et Charlier, 2008) ne sont pas disqualifiés, mais seulement peut-être les médiations qui ne répondent pas à la recherche d'efficacité et de sens des acteurs (Leplat, 2008), c'est-à-dire des apprenants ici.

Un autre continuum, celui de l'altérité, croise le premier. On constate que plus l'acteur a d'occasions d'interagir avec l'Autre, plus les conditions évoquées se multiplient.

Autrement dit, des *liens* forts s'établissent entre *l'agir*, *la confrontation interactive avec l'altérité* et les conditions relevées autour des événements de réflexion. Cela mène à l'hypothèse que les dispositifs réflexifs possèdent, ou devraient posséder ces trois caractéristiques.

5.1.3 Réponse à l'objectif 4 : cerner les schèmes de pensée et d'action susceptibles d'être reconduits par l'acteur (autorenouvellement professionnel)

L'instrument d'observation en place a pu faire émerger des données assez précises sur les reconceptualisations effectuées par les acteurs, à partir d'une comparaison autorapportée de type avant-après. Dans quelques cas, le répondant a même pu illustrer les « effets pragmatiques » de ces modifications de la pensée, quand il exprimait comment il avait renouvelé son action professionnelle par des exemples puisés dans sa pratique, dans un stage ou un travail de suppléance, par exemple. On peut faire ainsi l'hypothèse que ces changements de perspective sont parfois qualitativement si importants que l'acteur aura du mal à revenir en arrière. Quand la conception du métier est passée de « naïve » à « réaliste », le retour à l'ingénuité est improbable. Cependant, sur un plan méthodologique, c'est une chose de montrer que certaines manières de pensée ont changé et une autre de supposer qu'elles *continueront* à le faire, que l'adaptation à l'environnement professionnel se poursuivra, qu'elle s'est elle-même transformée en schème d'autorenouvellement. Le seul indice dans cette direction est que les acteurs sont

devenus plus sensibles à un plus grand nombre d'éléments du métier, ce qui devrait les inciter à continuer d'y porter attention. Cela nous semble insuffisant pour affirmer que certains schèmes sont plus susceptibles d'être reconduits que d'autres.

En revanche, on peut dresser une typologie des reconceptualisations (*cf.* annexe 16). Sans surprise, elles correspondent à peu de chose près aux objets réfléchis (*cf.* annexe 10 et 11). La différence est qualitative : le saut avant-après apparaît plus ou moins grand. Du point de vue des répondants, le visage de la profession change donc à propos des approches et outils, de la nature et des exigences réelles du métier, des empêchements ou limites d'action indépendants de soi. Les formés perçoivent également mieux les nuances des discours professionnels prévalant et le contour de leurs futurs contextes de travail. L'acteur se voit aussi *lui-même* de manière plus riche. Cela va de ses forces et faiblesses, à des *insights* sur son mode de fonctionnement professionnel et de développement dans l'apprentissage, en passant par ses sentiments et émotions, notamment lors d'interactions. L'Autre, enfin, pairs ou clientèle particulièrement, est perçu avec plus de finesse dans la complexité de ses pensées, actions, émotions, attitudes et besoins, ce qui influence sa relation à son égard et permet une meilleure appréciation de la distance mutuelle, y compris au plan culturel. Par ailleurs, ces reconceptualisations sur la profession, soi et l'Autre s'accompagnent fréquemment d'effets d'*empowerment* et d'« énergisation », attribuables sans doute à la joie de mieux comprendre et de pressentir que cela augmentera la qualité et le rayon de son action.

Autrement dit, si l'autorenouvellement à long terme n'est pas démontrable dans ce type de devis méthodologique, les changements de perspective et leurs effets, eux, peuvent y être largement documentés.

5.1.4 Éléments de réponse à la question de recherche

La question de recherche était formulée sous forme de visée : *L'étude vise à comprendre comment la réflexion, dans une formation universitaire qui la recherche ouvertement ou dans un projet professionnel qui la convoque sans la nommer, contribue à développer des mécanismes d'autorenouvellement professionnel.* Comme nous venons de le voir, l'étude ne peut démontrer que des mécanismes d'autorenouvellement

professionnel se sont bien développés. En revanche, elle permet 1) de mieux cerner le rôle que joue la réflexion dans un processus d'apprentissage ou de travail et 2) de comprendre comment une formation universitaire contribue à faire réfléchir ou, plus humblement, à stimuler la réflexion.

Pour ce qui est de son rôle, on peut dire que la réflexion s'apparente à un mécanisme intégrateur et constructeur qui modifie les structures psychiques du professionnel en formation ou en exercice. Elle permet de négocier le lien entre les anciennes et les nouvelles représentations de la profession, d'autrui et de soi dans le métier. Elle intègre en une totalité cohérente et significative pour l'acteur des éléments perçus au départ comme disparates. Ainsi, pour les formés, la « gestalt » de départ (Korthagen *et al.*, 2001) se transforme peu à peu en un regard construit, plus fin, nuancé, réaliste et critique, à la fois sur son activité, les pairs, la clientèle, les contextes de travail, etc. Les actions à poser, à éviter, les instruments à utiliser, les compétences à développer, ses propres émotions et valeurs, ainsi que celles des autres, tout est « réfléchi » à un moment ou l'autre, en lien l'un avec l'autre. La formule de Donnay et Charlier (2008) récapitule ce rôle intégrateur et constructeur de la réflexion observée dans l'étude, sur le principe que la réflexion modifie les perspectives : « *De tels changements seraient qualitatifs, allant du simple au complexe, du global au différencié, d'une structure cognitive sporadique à une structure intégrée* » (p. 14).

La présente recherche permet aussi de mieux comprendre par quels mécanismes pédagogiques une formation universitaire favorise la réflexion. Nous l'avons vu plus haut, les trois pièces maîtresses en sont l'agir, la confrontation interactive avec l'altérité, adjoints à un certain nombre de conditions.

5.2 BILAN MÉTHODOLOGIQUE

Nous présentons ici les grandes lignes de la méthode, ses avantages et limites, puis la contribution méthodologique de l'étude.

5.2.1 Grandes lignes de la méthode

La méthode, qualitative, contribue à éclairer *a posteriori* la nature de la réflexion de personnes en formation ou au travail. Elle peut aussi mettre au jour ce qui a généré et favorisé cette réflexion. Le processus lui-même tient en trois mouvements : 1) une approche déductive, à partir de catégories prédéterminées (les étapes de début et fin du cycle réflexif); 2) un repérage des occurrences de réflexion, de façons visuelle et sémantique (détection à vue), ou semi-automatisée (recherche informatisée du couple de base *déclencheur d'investigation ou d'insight/changement de perspective*); 3) Une analyse phénoménologique, inductive, des écosystèmes ainsi isolés. Le corpus désormais réduit produit alors des informations sur le contenu de la réflexion, ses formes, les transformations qu'elle a autorisées, sous quelles conditions, etc.

5.2.2 Avantages de la méthode

Le fait de ne mentionner à aucun moment le terme réflexion dans les entretiens et de se concentrer sur des éléments liés aux étapes du cycle réflexif permet d'obtenir des informations sur ce qu'a vécu l'acteur dans la formation suivie ou au cours de son travail, et ce, de manière assez naturelle, c'est-à-dire sans qu'il ait à se sentir obligé de produire une signification du terme « réfléchir » (Brouwer et Korthagen, 2005). On met ainsi entre parenthèses de possibles jugements de valeur sur ce terme polysémique. Par ailleurs, la définition neutre de la réflexion adoptée – *un processus d'investigation (ou d'insight...) qui produit des résultats et éventuellement des effets psychologiques et pragmatiques* – laisse également peu de place aux biais du chercheur par rapport au concept. Le « flou » reproché à la notion par plusieurs auteurs n'a pas lieu d'être ici, au plan méthodologique tout au moins. La transparence de la définition, enfin, semble autoriser le transfert de la méthode à d'autres recherches. Enfin, le fait d'adresser l'étude aux « bénéficiaires » finaux de la réflexion, et non aux concepteurs des dispositifs destinés à faire réfléchir,

écarte aussi l'influence d'une éventuelle rhétorique (Edwards et Nicoll, 2006; Brockbank et McGill, 2007). C'est la réflexion « réelle » qui est visée, non la réflexion « projetée », voulue par d'autres, bien que les deux entretiennent un lien. Enfin, la recherche de caractéristiques transversales de la réflexion, à partir de plusieurs échantillons répartis sur trois sites différents, permet de discerner les lignes de force du mécanisme, de distinguer ce qui lui est propre de ce qui appartient au contexte.

5.2.3 Limites de la méthode

Il s'agit d'une reconstitution *a posteriori* de « traces » issues de la mémoire de répondants. Cela établit une première distance dans l'espace et dans le temps par rapport aux moments réels de génération des réflexions étudiées. L'entrevue elle-même introduit une deuxième distance, dans la mesure où il s'agit de la coconstruction d'un discours entre un chercheur et un répondant. Enfin, le chercheur introduit une distance supplémentaire, qui lui est propre, en apposant lors de l'analyse du discours sa grille de lecture du monde sur celle de la personne interviewée. Par ailleurs, la recherche de transversalités présente également des inconvénients quand il s'agit de petits échantillons : elle a pu gommer des phénomènes sporadiques, parfois significatifs en terme d'intensité ou qui auraient été mieux représentés dans des échantillons plus importants, ou à l'inverse grossir des événements de petit volume, mais présents dans tous les échantillons. En outre, la taille de ces derniers réduit les possibilités de généralisation. Enfin, la méthodologie et les thèmes abordés ont limité l'accès au rôle des médiateurs, pourtant important pour comprendre les dispositifs.

5.2.4 Contribution méthodologique de l'étude : un point d'appui pour « saisir » « de la » réflexion

La problématique du flou conceptuel était associée à une difficulté de saisie méthodologique, donc d'analyse du « réfléchi », donc d'étude et de régulation des dispositifs pédagogiques et organisationnels. Une définition non pas précise, mais « précisément cadrée », en permettant une saisie d'événements de réflexion, même incomplète, même imparfaite, donne enfin une prise plus ferme et des points d'appui à partir desquels échafauder des structures théoriques. D'autres chercheurs remettront peut-

être en cause les résultats des analyses ou réfuteront les hypothèses qui en ont découlé. Il n'en reste pas moins qu'une méthodologie relativement stable est proposée ici. L'exposé des difficultés méthodologiques et théoriques rencontrées avait pour objectif de laisser à d'autres chercheurs l'occasion de trouver pour eux-mêmes des défauts qui nous ont échappé et, partant, de vérifier par eux-mêmes la validité de la modélisation méthodologique. Par ailleurs, l'étude suggère une possibilité d'informatisation plus poussée du processus, ouvrant la voie à des méthodologies quantitatives ou mixtes, sur des échantillons plus larges.

5.3 BILAN CONCEPTUEL AU REGARD DU DOMAINE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Les articulations théoriques de l'étude en direction du constructivisme, du socioconstructivisme, de l'ergonomie et de la psychologie ergonomique sont abordées en premier lieu. Puis viennent une discussion sur deux éléments théoriques dont le statut demeure incertain : le mode d'organisation *a priori* ou *a posteriori* des objets réfléchis, et les *insights*. Deux points majeurs de la contribution conceptuelle de l'étude sont ensuite évoqués : une plus grande clarté théorique et une ouverture de pistes conceptuelles, à explorer.

5.3.1 Le rapport à d'autres théories : les constructivismes, l'ergonomie, la psychologie ergonomique

Le concept de cycle réflexif : des liens à tirer plus clairement avec le constructivisme et le socioconstructivisme

Les parallèles sont frappants entre, d'une part, le processus de réflexion tel qu'il s'affirme dans cette étude et d'une manière plus large tel qu'il est proposé par le courant de pratique réflexive invoqué et, d'autre part, le mécanisme d'équilibration majorante par assimilation-accommodation de Piaget (Dubé, 1998; Dolle, 1999). Dans les deux cas, il s'agit pour le sujet de s'adapter à son milieu, et de le faire dans une dynamique d'échanges, même si la pratique réflexive est plus spécifiquement centrée sur l'environnement professionnel. Par ailleurs, le même reproche qui est fait au

constructivisme de s'intéresser à un sujet seul, en prise avec un milieu d'où la culture et l'histoire ont disparu, commence aussi à être adressé à la pratique réflexive (Bradbury, Frost, Kilminster et Zukas, 2010). On comprend mieux pourquoi à travers les résultats de cette étude. En effet, l'Autre y apparaît comme un puissant déclencheur d'*insights*. Il est également objet réfléchi et préoccupation (aider autrui, coopérer). L'interaction avec l'altérité se retrouve aussi dans les types de moyens pédagogiques ou organisationnels qui ont produit le plus de réflexion dans cette étude : le travail et les milieux construits. L'ubiquité de l'Autre dans toutes les facettes de la présente recherche va dans le sens de recherches contemporaines dans le courant de pratique réflexive sur lequel nous mettons l'accent (Brouwer et Korthagen, 2005; Donnay et Charlier, *ibid*; Brockbank et McGill, 2007, pour ne citer qu'eux), mais aussi dans celui de la perspective vygotkienne (Vygotski, 1934/1997; Clot, 1999, 2008; Crahay, 1999 : 319-364; Legendre, M.-F., 2005 : 351-372). Les deux convergences relevées avec force dans cette recherche, l'une avec le constructivisme, l'autre avec le socioconstructivisme, militent en faveur d'une modification du schéma du cycle réflexif généralement dessiné depuis les années 1980. En effet, un cycle n'est jamais seul, il travaille en courroie avec les cycles d'autrui. L'adaptation au milieu passe par un autrui multiple, même s'il est vrai qu'au bout du compte la modification des perspectives, le changement des structures mentales, se fait bien chez l'individu.

L'apport fécondant de l'ergonomie et de la psychologie ergonomique

L'ergonomie (Leplat, 2008) et la psychologie ergonomique (Clot, 1999; 2001; 2008) proposent des regards qui méritent d'être approfondis sur les logiques de préoccupation des acteurs (efficacité, fins personnelles, aide à autrui; *cf.* annexe 15) et sur le lien entre celles-ci et les effets psychologiques d'« énergisation » ou d'« *empowerment* » qui suivent de nombreuses reconceptualisations, déjà reconnus en pratique réflexive (Osterman et Kottkamp, 2004; Charlier et Donnay, 2007; Donnay et Charlier, 2008). La notion de pouvoir d'agir, développé par Yves Clot, notamment, lie l'efficacité et le sens, et pourrait donc jeter des éclairages nouveaux sur les apprentissages et le développement professionnels dans des formations ou projets à volonté réflexive.

5.3.2 Deux éléments sur la sellette théorique : l'organisation des objets réfléchis et les *insights*

Un accroissement horizontal, qualitatif et quantitatif, des objets réfléchis

Sur un plan théorique interne à la pratique réflexive, cette fois, la diversité des objets réfléchis au cours d'une formation ou d'un projet, et leur désordre apparent suggèrent aussi que l'acteur ne suit pas une logique de progression hiérarchique dans sa réflexion, par exemple du plus simple au plus complexe, ou de préoccupations centrées sur soi vers des préoccupations ouvertes sur l'environnement, dans un mouvement centrifuge. Il semble en fait qu'il essaie d'intégrer en un tout cohérent et significatif un ensemble d'éléments disparates et de natures différentes, en « jonglant » avec eux au fur et à mesure qu'ils se présentent, augmentant peu à peu le nombre d'objets réfléchis simultanément, au fur et à mesure qu'il en devient capable (Correa, Gervais, Chaubet et Colin, à paraître). Les valeurs ne sont pas réfléchies *après* la technique du métier (Van Manen, 1977), ni n'en sont momentanément dissociées, par exemple. Tout recoupe tout, de manière horizontale plutôt que pyramidale. C'est du moins ce que suggèrent les présentes données.

Le rôle significatif des insights

Enfin, le rôle et le statut des *insights* dans un modèle centré sur l'investigation depuis Dewey (1933/2004) soulèvent des questions. Le concept de cycle est mis à mal. L'insight ne « tourne » pas, il est instantané. Les phases d'observation, d'analyse et de reconceptualisation fusionnent en une fraction de seconde (ou fondent, selon l'hypothèse qu'on a ou non affaire à un type d'investigation). À peine ai-je vu que je comprends. On ne peut cependant pas mettre de côté le phénomène, d'abord parce qu'il est de taille (42 % des changements de perspectives relevés), ensuite parce qu'il répond aux éléments de base de la réflexion telle qu'elle ressort de l'analyse de chercheurs contemporains dans le courant de PR deweyen-schönien: il est *déclenché* et produit en fin de compte une *reconceptualisation*. Enfin, les « investigations suspendues » dénouées par *insight* que nous avons pu observées dans le corpus analysé, suggèrent qu'ils constituent peut-être une forme particulière d'investigation. Quoi qu'il en soit, l'*insight* mérite à lui seul une

nouvelle représentation schématique, car le « cycle » ne parvient pas à en produire une image significative, ni à rendre justice à son apport considérable.

5.3.3 Contribution conceptuelle de l'étude : une définition claire et l'ouverture de pistes conceptuelles

Une définition de la réflexion qui gagne en cadrage

La présente recherche propose une définition claire et simple de la réflexion qui synthétise les conclusions de plusieurs auteurs contemporains du courant de pratique réflexive que nous avons présenté. Elle se veut opérationnelle, ce qu'elle semble bien démontrer dans l'étude, et pour cela dégagée de la connotation de « flou » qui lui cause préjudice. Toutefois, au lieu de dire qu'elle est précise, nous préférons affirmer qu'elle est « précisément cadrée », en ce sens qu'elle propose bien un intrant et un extrant – le couple de base *déclencheur/changement de perspective* – mais qu'elle ne s'attarde pas à la mécanique intermédiaire des processus idiosyncrasiques d'analyse et de reconceptualisation. À cet égard, elle prolonge une lignée de pensée éducative et pragmatique : en l'absence d'une connaissance exacte du fonctionnement de notre cerveau, aux plans cognitif et affectif, il faut tout de même continuer à proposer des éclairages opérationnels pour les systèmes éducatifs qui poursuivent la tâche au quotidien de transmettre les savoirs et compétences de l'humanité aux générations suivantes.

Plusieurs ouvertures conceptuelles : les insights, le rôle de l'Autre, une réflexion beaucoup plus qu'individuelle

À partir de cette définition, l'étude soulève un certain nombre de questions, en même temps qu'elle propose certaines hypothèses théoriques. En pratique réflexive, les recherches sont plus familières avec la notion d'investigation deweyenne que celle d'*insight*, dont la présence massive dans cette étude constitue en soi un défi conceptuel. Par ailleurs, les liens établis entre les déclencheurs de réflexion et les dispositifs pédagogiques ou organisationnels contribuent à construire une meilleure compréhension de l'articulation entre des visées éducatives, c'est-à-dire transformatives, et ses effets réels. Ce qui gagne en éclairage, c'est la médiation pédagogique, au sens large, et donc la

régulation que les éducateurs et chercheurs peuvent lui apporter. Le concept d'individualité de la réflexion est lui-même remis sur la sellette par des données qui proclament qu'elle est aussi influencée par l'Autre, qu'elle influence en retour par un phénomène de courroie.

5.4 CONTRIBUTION PRATIQUE ET PÉDAGOGIQUE DE L'ÉTUDE : VERS DES DISPOSITIFS RÉFLEXIFS EN FORMATION ET EN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNELS

Cette recherche suggère que l'agir et l'interaction avec autrui, surtout quand cet autrui est très différent (bagage expérientiel, profession, âge, sexe, culture, langue, valeurs, etc.) sont de forts vecteurs de réflexion. L'Autre peut produire des effets similaires, *même s'il* provient de la même culture que soi (la présente étude réunit les deux cas : « l'étranger » ne vient pas toujours de loin). Le travail réel, continu ou fractionné (stages) ou la simulation de travail vraisemblable (milieux construits) complète bien la confrontation interactive avec l'Autre.

Nous avons ici la base architecturale de nombreux dispositifs à documenter ou créer pour propulser la réflexion chez les jeunes adultes en formation et les professionnels expérimentés en situation de travail collectif. La proposition semble réaliste puisqu'un certain nombre de chercheurs en explore déjà des pans. En didactique professionnelle, par exemple, l'idée que le travail, activité productive, est porteur d'une activité constructive – l'apprentissage – fait son chemin (Pastré, 2004, 2008; Samurçay et Rabardel, 2004). En enseignement, un certain nombre de chercheurs montrent la voie en explorant simultanément les formations initiales et le développement professionnel postformation (Osterman et Kottkamp, 2004; Donnay et Charlier, 2008). Par ailleurs, la frontière entre le monde du travail et celui de la formation se dissout rapidement, face aux défis de former des praticiens capables de continuer de se développer professionnellement. Soit c'est la formation qui s'efforce d'être de plus en plus à l'écoute de la profession, comme on le voit dans les dynamiques de professionnalisation de l'enseignement, même si le chemin pour y parvenir n'est pas toujours certain, ni identique (MEQ, 2001; Senese, 2007; Etienne, Altet, Lessard, Paquet, Perrenoud, 2009). Soit c'est la profession qui tente

de rétablir le lien avec la formation, en créant des dynamiques d'apprentissage réflexif dans le milieu de travail même (Boud, Cressey et Docherty, 2006; Bradbury, Frost, Kilminster, Zukas, 2010). Notre étude, à travers ses contributions théoriques et méthodologiques, et ses résultats tirés à la fois du monde de la formation et du monde professionnel, participe à la reconceptualisation de dispositifs qui pourraient être utiles aux uns et aux autres.

CONCLUSION

Partis du « flou conceptuel », handicapant le concept de réflexion selon certains, nous avons synthétisé une définition appuyée sur plusieurs auteurs contemporains participant d'un courant de pratique réflexive deweyen-schönien, puis avons tenté de l'opérationnaliser dans un devis méthodologique. Rétrospectivement, l'entreprise paraît pour le moins hardie. En effet, cette étude a ceci de particulier que sa propre méthodologie est en soi un résultat, qui en outre possède des implications théoriques. Il a fallu « saisir » la réflexion pour l'étudier, au fur et à mesure que se créait le processus de saisie. En un mot, construire le chemin en marchant. Néanmoins, les « occurrences de réflexion » postulées ont fini par prendre visage. Des liens entre les éléments stimulant la réflexion et des dispositifs médiateurs – pédagogiques ou organisationnels – se sont peu à peu dessinés, à côté de conditions favorables à la réflexion, appréciées qui plus est. La capacité d'« autorenouvellement » visée à long terme ne s'est pas révélée, certes. Mais des modifications des perspectives des acteurs ont émergé, révélant combien la réflexion, quand elle est stimulée, peut affiner les représentations de la profession, les renverser, les critiquer, les construire, enfin, surtout, les intégrer en un tout cohérent et significatif pour l'acteur, dans la continuité de son expérience.

Imprégné du socioconstructivisme ambiant, nous savions que l'Autre jouerait un rôle important dans cette réflexion. Seulement l'ampleur de sa contribution a surpris, au point que nous postulons maintenant que le cycle tournant seul autour de lui-même n'a plus de raison d'être schématisé ainsi : il est paru impératif de lui adjoindre d'autres cycles gyrant à proximité (l'Autre physique, autrui) et même des artefacts culturels (l'Autre abstrait – écrits, films, peintures, etc.), qui continuent à nous parler et nous répondre malgré la distance physique ou temporelle qui nous sépare de leurs auteurs.

Mettre au travail, en activité, le professionnel ou aspirant professionnel, pour mieux stimuler sa réflexion, voici la deuxième grande conclusion qui a fini par s'imposer à travers l'analyse phénoménologique. Non pas le mettre à la tâche seul, mais bien avec l'Autre, triplant ou quadruplant l'effet de l'activité isolée. *Le faire réfléchir*, dépouillé de toute connotation condescendante ici, prend ainsi à travers cette recherche un visage plus clair. Ce serait le mettre en activité authentique, ou vraisemblable, *avec* l'Autre. On

entrevoit le travail qui reste à faire dans le domaine des dispositifs réflexifs, à la fois au plan théorique (élucider le cas des *insights*), méthodologique (alléger la méthode, la propulser vers des devis mixtes ?) et pratique-pédagogique (mais concrètement, *quels* dispositifs ?).

Par ailleurs, pour contrer le « flou » conceptuel, la tactique méthodologique avait été d'« armer » l'étude de trois échantillons suffisamment proches pour pouvoir tirer des liens (deux formations, deux modes de contact avec le FLS : en formation ou en exercice), mais assez distants pour pouvoir contraster (FLS et coopération internationale; une formation longue et une courte; situations de formation ou de travail réel). L'idée était aussi que dans les trois cas, la confrontation à l'altérité – en FLS comme en coopération internationale – serait plus grande, la stimulation des interrogations plus aiguë. La stratégie de la transversalité a complexifié l'étude, mais a fini par payer : les traits de la réflexion retenus sont forts, précisément parce qu'ils sont partagés par les trois sites, compensation appréciée de la petitesse et de la non-représentativité des échantillons.

L'éclairage simultané, à travers le prisme de la réflexion, de milieux d'apprentissage formels et de milieux de travail, met aussi en évidence que l'on fait *aussi* des apprentissages dans les derniers, mais de manière si informelle, si naturelle, que l'on oublie que l'activité de travail produit toujours de l'apprentissage (Samurçay et Rabardel, 2004; Eraut, 2000), *plus ou moins*, ce qui laisse encore place à de la recherche (Pastré, 2008). Cela pose la question de l'après-formation : comment alors accompagner, stimuler la réflexion (Boud, Cressey et Docherty, 2006; Donnay et Charlier, 2008), mais aussi de la formation elle-même : comment prépare-t-on, *pendant* la formation, les futurs professionnels à continuer à se former une fois les diplômes acquis ? L'aller-retour entre l'apprentissage institutionnalisé et l'apprentissage en milieu de travail « laissé à lui-même » ou guidé oblige décidément à penser un continuum d'apprentissage tout au long de la vie (Bradbury, Frost, Kilminster et Zukas, 2010). Car si du point de vue des institutions de formation, il y a césure fonctionnelle – « fin de contrat » – du point de vue de l'acteur, c'est bien d'une *continuité de l'expérience* qu'on parle (Dewey, 1938/1997).

On voit revenir l'idée d'autorenouvellement qui a motivé l'étude, mais à laquelle elle n'a pu répondre, et à travers elle, la question des médiateurs, en milieu de formation ou de travail, qui devraient dans une prochaine étude avoir plus voix au chapitre, pour mieux comprendre l'articulation entre *leur* volonté et la « réalité » atteinte au plan de la réflexion et leur procurer des instruments de régulation. Les deux questions restent posées. Elles demanderont sans doute des devis longitudinaux, à la manière de Brouwer et Korthagen (2005) ou de Correa et Gervais (à paraître).

Pour finir, nous nous rendons bien compte que la définition que nous donnons de la réflexion, même si elle s'inscrit dans la continuité logique et scientifique d'autres chercheurs, contribue à allonger la liste. « Encore une définition ». Cela fait prendre la mesure de ce que Kahn, Young, Grace, Pilkington, Rush, Tomkinson et Willis (2006) appellent dans un euphémisme une « notion ouverte » qui « appelle à précision ». Nous partageons cependant une remarque de Perrenoud (2008) à propos de la valeur des concepts ouverts, tel celui de « réflexion dans l'action », de Schön (1983) :

Comme Richardson (1990, p. 14) le souligne, le concept de réflexion dans l'action est relativement vide de contenu. Il ne dit pas, en tant que tel, sur quoi ni comment le praticien réfléchit, pas plus qu'il ne spécifie les effets de cette réflexion. Cette ouverture, loin d'être un point faible, fait au contraire l'intérêt du concept, si on le prend comme emblème, paradigme global, délimitant une problématique et un champ conceptuel qui restent à construire. (p. 15; les passages soulignés sont de l'auteur).

Dans cette construction, nous espérons avoir contribué d'une petite pierre.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, M. (2006). Hybridizing Habitus and Reflexivity : towards an Understanding of Contemporary Identity ? *Sociology*, 40(3), 511-528.
- Admiraal, W. et Wubbels, T. (2005). Multiple voices, multiple realities, what truth ? Student teachers' learning to reflect in different paradigms. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 11(3), 315-329.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Anadon, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1978). *Organisational Learning*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Arredondo Rucinski, D. (2005). Standards of Reflective Practice. Dans S. P. Gordon (dir.), *Standards for Instructional Supervision : Enhancing Teaching and Learning* (p. 77-90). Larchmont, NY: Eye On Education.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: an Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 26.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analysing the Literature* (thèse de doctorat, Université McGill, Canada).
- Berry, A. (2004). Self-study in Teaching about Teaching. Dans J. Loughran, M. L. Hamilton, V. Laboskey et T. Russel (dir.), *International Handbook of Self-study of*

Teaching and Teacher Education Practices (vol. 2, p. 1295-1332). Dordrecht : Kluwer.

Beveridge, I. (1997). Teaching your students to think reflectively : The case for reflective journals. *Teaching in Higher Education*, 2(1), 33-43.

Bleakley, A. (1999). From reflective practice to holistic reflexivity. *Studies in Higher Education*, 24(3), 315-330.

Bleakley, A. (2002). Pre-registration house officers and ward-based learning : A 'new apprenticeship' model. *Medical Education*, 36(1), 9-15.

Bolton, G. (2005). *Writing and Professional Development* (2e éd.). London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage Publications.

Boud, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond Reflective Practice : New Approaches to Professional Lifelong Learning* (p.25-36). London et New York : Routledge.

Boud, D., Cressey, P. et Docherty, P. (dir.) (2006). *Productive Reflection at Work*. New York : Routledge.

Boud, D., Keogh, R. et Walker, D. (1985). *Reflection : Turning Experience into Learning*. London : Kogan Page.

Boud, D. et Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses : The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206.

Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, QC : Presse de l'Université du Québec.

Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.

- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S. et Zukas, M. (2010). *Beyond Reflective Practice : New Approaches to Professional Lifelong Learning*. London et New York : Routledge.
- Brockbank, A. et McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2e éd.). Maidenhead, Berkshire : Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Brouwer, N. et Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference ? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Charlier, E. et Donnay, J. (2007). La subjectivité du praticien en regard du matériau analysé. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovatif, entre créativité et formation* (p. 123-133). Bruxelles : De Boeck Université.
- Chaubet, P. (2008). Pratique réflexive autour du métier, de l'identité et de la culture, pour les enseignants de français langue étrangère – un défi relevé, deux pistes prometteuses. Dans *Actes du XIIe congrès de la Fédération internationale des professeurs de français* (vol. 1, p. 115-125). Paris : FIPF. Récupéré le 3 juin 2010 du site de la FIPF : <http://www.fipf.info>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001a). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y. (2001 b). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 31-54.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Cosnier, J. et Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Quadrige/PUF.

- Cressey, P., Boud, D. et Docherty, P. (2006). The emergence of productive reflection. Dans D. Boud, P. Cressey et P. Docherty (dir.), *Productive Reflection at Work* (p. 11-26). New York : Routledge.
- Crowe, A. et Berry A. (2007). Teaching prospective teachers about learning to think like a teacher. Dans T. Russel et J. Loughran (dir.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education* (p. 30-44). London et New York : Routledge.
- Day, C. (1993). Reflection : a necessary but not sufficient condition for Professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83-93.
- Demilly, L. (2008). *Politique de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).
- Desjardins, J. et Hensler, H. (2009). À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement : le rôle des acteurs et la prise en compte des caractéristiques organisationnelles. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (p. 145-159). Bruxelles : De Boeck.
- Dewey, J. (1933/2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. (1938/2008). *Dewey, the Later Works, 1925-1953 – Volume 12 : 1938 – Logic : The Theory of Inquiry*. Carbondale : Southern Illinois University Press. Réédition, 2008.

- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York : Touchstone.
- Dolle, J.-M. (1999). *Pour comprendre Jean Piaget*. Paris : Dunod.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2e éd.). Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.
- Dubé, L. (1998). *Psychologie de l'apprentissage*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 33-42). Bruxelles : De Boeck.
- Ecclestone, K. (1996). The reflective practitioner : Mantra or model for emancipation. *Studies in the Education of Adults*, 28(2), 146-161.
- Edwards, R. et Nicoll, K. (2006). Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 115-131.
- Eraut, M. (1995). Schön Shock : a case for reframing reflection-in-action ? *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 1(1), 9-21.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136.
- Erlanson, P. (2005). The body disciplined : Rewriting teaching competence and the doctrine of reflection. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 661-670.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.

- Fabre, M. (2008). De la culture du résultat à l'expérience formatrice : la pratique et le pragmatisme. *Recherches en éducation*, 5, 9-20.
- Fook, J. (2010). Reworking the 'critical' in critical reflection. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond Reflective Practice : New Approaches to Professional Lifelong Learning* (p. 37-51). London et New York : Routledge.
- Francis, D. et Ingram-Starrs, L. (2005). The labour of learning to reflect. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 11(6), 541-553.
- Frega, R. (2006). *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Frost, N. (2010). Professionalism and social change. The implications of social change for the 'reflective practitioner'. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond Reflective Practice : New Approaches to Professional Lifelong Learning* (p. 15-24). London et New York : Routledge.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2005). *La formation en milieu de pratique, de nouveaux horizons à explorer. Avis au ministre*. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2006). *Un programme de formation pour le XXI^e siècle. Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 1*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2007). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Comité-conseil sur les programmes d'études. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ixer, G. (1999). There's no such thing as reflection. *British Journal of Social Work*, 29(4), 513-27.

Kahn, P.E., Young, R., Grace, S., Pilkington, R., Rush, L., Tomkinson, B. et Willis, I. (2006). *The Role and Effectiveness of Reflective Practices in Programmes for New Academic Staff*. Récupéré le 11 juin 2010 de : www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/archive/reflective_practice_full_report.pdf.

Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Korthagen, F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection : Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.

Korthagen, F. et Vasalos, A. (2009). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. Dans N. Lyon (dir.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (p. 529-552). New York Dordrecht Heidelberg London: Springer.

- Korthagen, F.A.J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory : The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kostulski, K. (2004). Développement de la pensée et du rapport à l'autre dans une interlocution : « est-ce que c'est un endroit pour poser un paquet de contre-rails ? ». *Cahiers de linguistique française*, 26, 113-131.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Legendre, M.-F. (2005). Lev Vygotski et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 351-372). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : PUF.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- Little, J.W. (2001). Professional development in pursuit of school reform. Dans A. Lieberman et L. Miller (dir.), *Teachers caught in the action : Professional development that matters* (p. 23-44). New York : Teachers College Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher : a Sociological Study*. London : University of Chicago Press.
- Loughran, J.J. (2002). Effective Reflective Practice : in Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.

- Loughran, J.J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education : Understanding Teaching and Learning about Teaching*. London and New-York : Routledge.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. et Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105-131
- McLaughlin, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25.
- Nouroudine, P. (2004). L'expérience : creuset de rencontres et de transformations. *Education permanente*, 160(3), 21-33.
- Organisation et coopération de développement économiques (OCDE) (2005). *La définition et la sélection des compétences clés, résumé*. Extrait le 23 juin 2010 de http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_32252351_32235731_35693274_1_1_1_1,00.html.
- Osterman, K. et Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice for Educators : Professional Development to Improve Student Learning* (2^e éd.). Thousand Oaks : Corwin Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 15, 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

- Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 15-47). Toulouse : Octarès Éditions.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse : Octarès Éditions.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (1999). *La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Récupéré de : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_04.html
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Pires, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. Chicago : Chicago University Press.

- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., et Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Rey, O. (2008). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Dossier d'actualité de la VST, 34*. Récupéré de : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php>.
- Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review, 72*(2), 230-253.
- Rogers, C.R. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Russel, T. et Loughran, J. (2007). *Enacting a Pedagogy of Teacher Education*. London et New York : Routledge.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student Learning. *Active Learning in Higher Education, 3*(2), 145-58.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action ?* Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation, 36*, 17-27
- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Toulouse : Octarès Éditions.

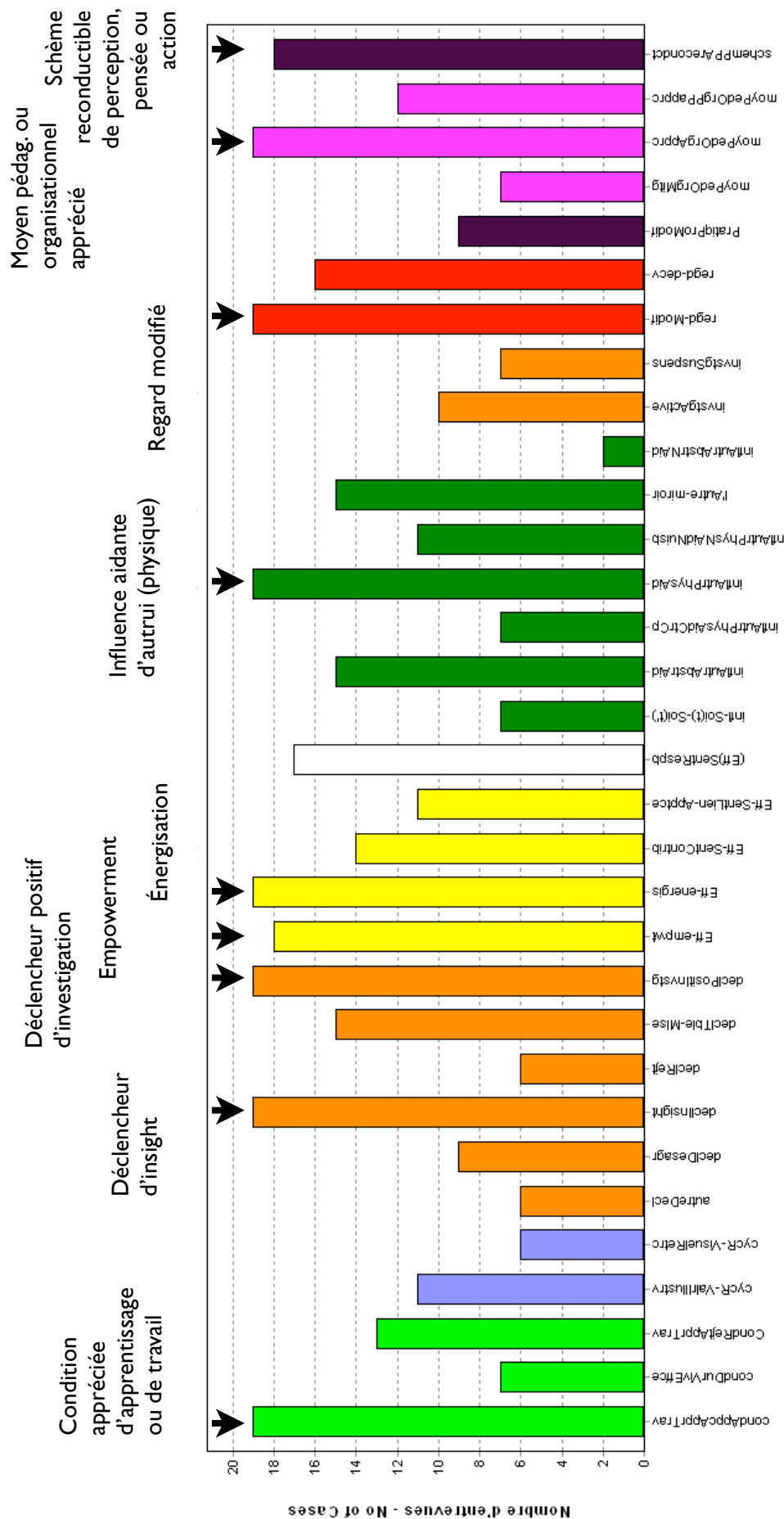
- Saujat, F. (2001). Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Éducation permanente*, 146, 87-98.
- Saujat, F. (2002a). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur* (thèse de doctorat, Université de Provence, France).
- Saujat, F. (2002b). Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 7, 107-117.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Saussez, F. et Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner ?* (p. 115-138). Bruxelles : De Boeck Université.
- Saussez, F., Ewen, N. et Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et formation*, 36, 69-87.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York : Basic Book.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner : Towards a New Design for Teaching and Learning Professions*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Senese, J.C. (2007). Providing the necessary luxuries for teacher reflection. Dans T. Russel et J. Loughran (dir.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education* (p. 45-59). London et New York : Routledge.

- Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J. et Flowers, B.S. (2004). *Presence : Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*. New York : Doubleday.
- Sumsion, J. et Fleet, A. (1996). Reflection : Can we assess it ? Should we assess it ? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(2), 121-130.
- Swennen, A., Jörg, T. et Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 265-283.
- Tardif, M. (2010). *Réflexion et expérience dans le travail enseignant*. Communication présentée à l'ACFAS, au colloque Réflexion et réflexivité dans la formation et la profession enseignante : regards théoriques et critiques. Montréal : Université de Montréal.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tomlinson, P. (1999a). Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation. Part I : Recent light on an old issue. *Oxford Review of Education*, 25(3), 405-424.
- Tomlinson, P. (1999b). Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation. Part II : Implications for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, 25(4), 533-544.
- Tourette, C. et Guidetti, M. (2008). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent* (3e éd.). Paris : Armand Collin.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2006). Des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay, J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 65-80). Bruxelles : De Boeck.

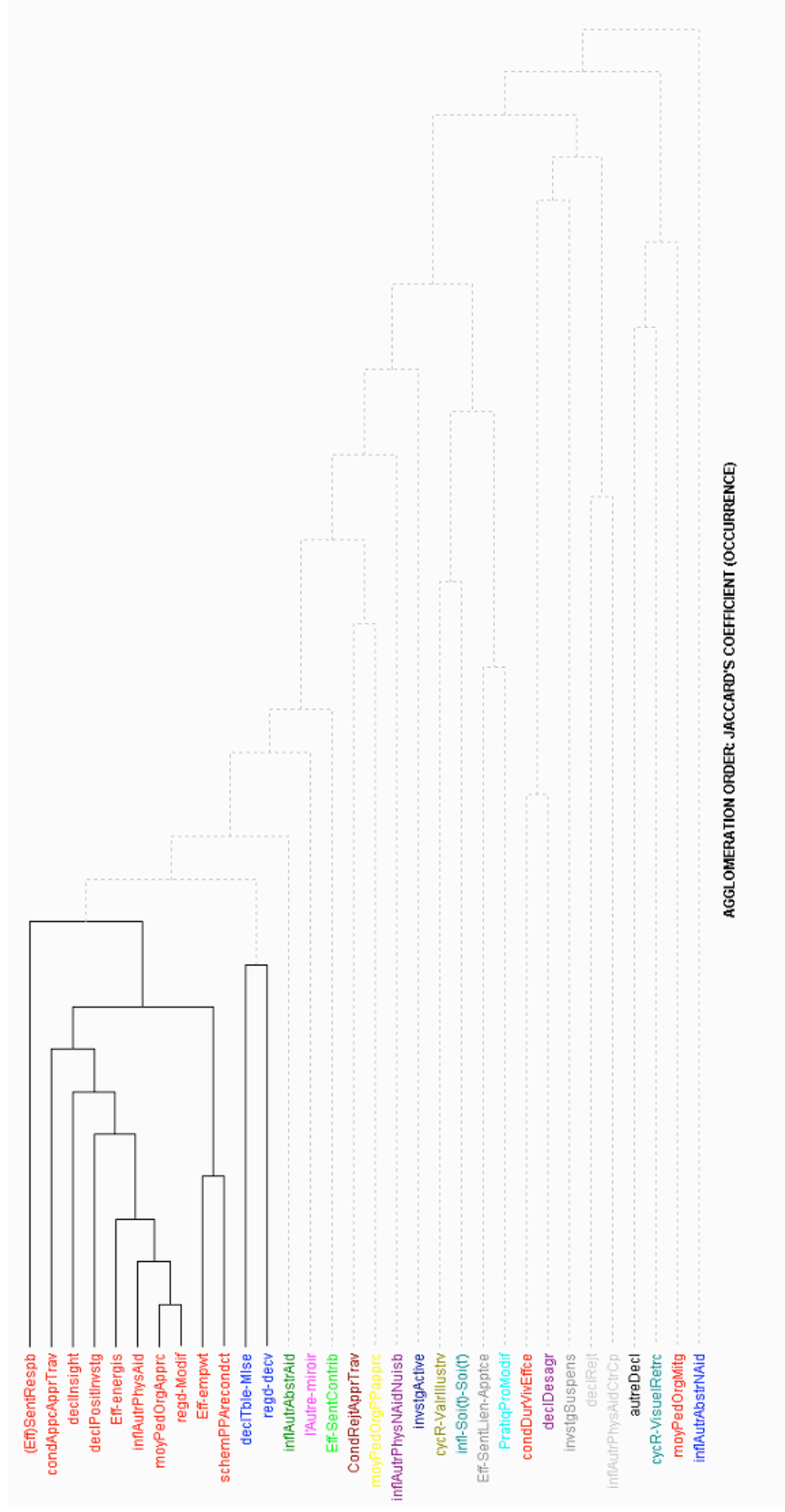
- Vanhulle, S. (2009). Un « genre réflexif » pour travailler avec des savoirs hétérogènes. Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (p. 201-215). Bruxelles : De Boeck.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Ward, J.R. et McCotter, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-57.
- Watzlawick, P. (1978). *La réalité de la réalité*. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P. (1991). *Comment réussir à échouer*. Paris : Seuil.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston : Harvard Business Press.
- Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Éducation permanente*, 160, 61-70.
- Zeichner, K. et Liston, D. (1996). *Reflective Teaching : an introduction*. New York : Routledge.

ANNEXES

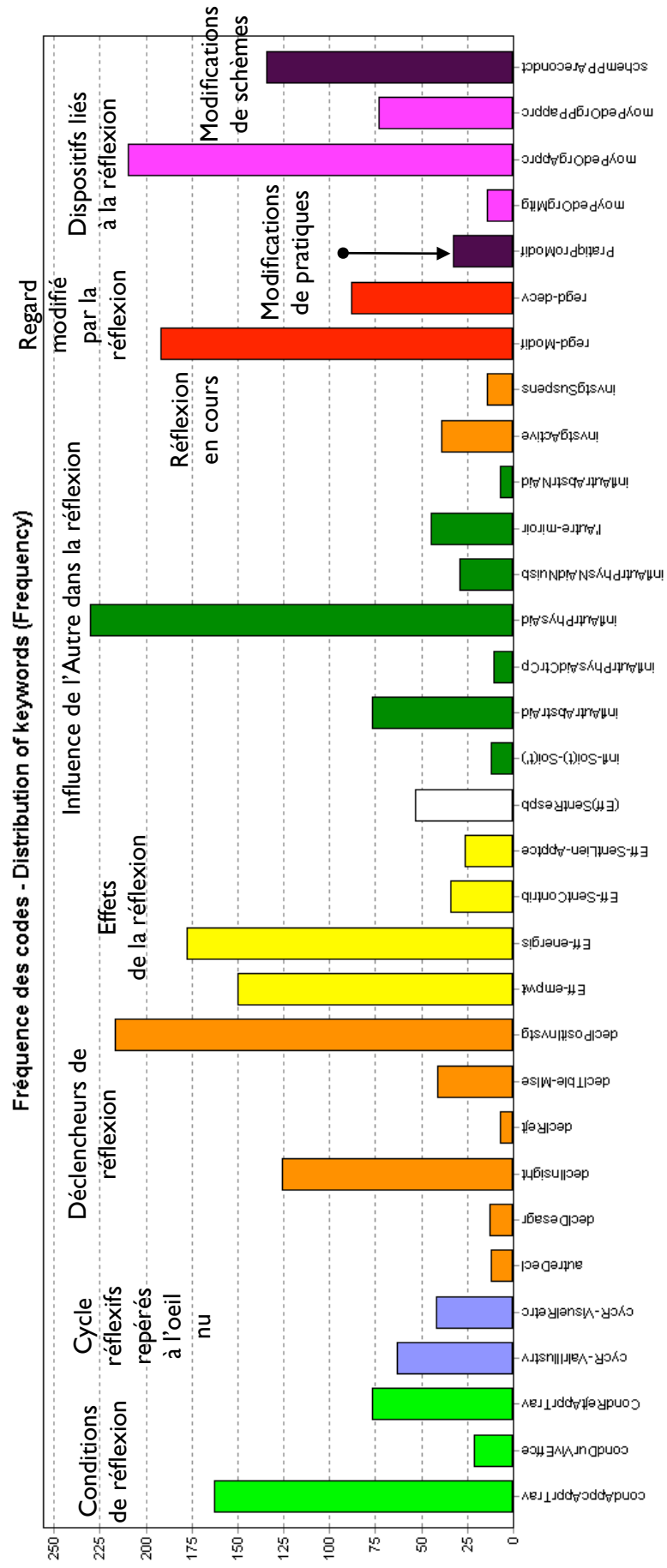
ANNEXE 1
Distribution des codes de première génération dans les 19 entrevues : 9 codes transversaux aux échantillons



ANNEXE 2
Dendrogramme des codes de première génération les plus cooccurrents, tous échantillons confondus
(« à l'intérieur du cas », à 22 grappes, par ordre d'agglomération)



ANNEXE 3 Fréquence des codes de première génération, tous échantillons confondus



ANNEXE 4 Codes les plus fréquents, de première génération, transversaux aux trois échantillons

	COOPÉRATION (par agglomération ou similarité)	FINISSANTS FLS (par agglomération ou similarité)	PRO FLS (par agglomération ou similarité)
Conditions appréciées d'apprentissage ou de travail	◆	◆	◆
Conditions dures à vivre mais considérées efficaces	◆		
Conditions rejetées d'apprentissage ou de travail	◆	◆	◆
Déclencheur désagréable	◆		
Déclencheur d'insight	◆	◆	◆
Déclencheur par trouble ou malaise	◆		
Déclencheur positif d'investigation	◆	◆	◆
Effet d'empowerment	◆	◆	◆
Effet d'énergisation	◆	◆	◆
Effet - sentiment de contribuer			◆
Effet - sentiment de lien, d'appartenance			◆
Influence aidante de l'Autre abstrait	◆		
Influence aidante de l'Autre physique	◆	◆	◆
Influence de l'Autre physique non aidante ou nuisible	◆		
Regard modifié	◆	◆	◆
Regard-découverte		◆	
Pratique professionnelle modifiée			◆
Moyen pédagogique ou organisationnel apprécié	◆	◆	◆
Moyen pédagogique ou organisationnel peu ou pas apprécié	◆		◆
Schéma reconductible de perception, pensée, action	◆		
<i>Nombre de codes les plus cooccurrents (sur 30 au total)</i>	13	13	13

ANNEXE 5
Les six classes de catégories centrales utilisées pour projeter le modèle du cycle réflexif sur les verbatim

CATÉGORIES	EXEMPLES D'UNITÉS DE SENS
1. CONDITIONS SOUS-JACENTES À LA RÉFLEXION	
<p>Condition appréciée d'apprentissage ou de travail Élément d'arrière-plan vécu comme positif par l'apprenant, qui semble faciliter son apprentissage. Prendre « condition » dans son sens large, dans le sens de « conditions météo » ou « conditions environnementales », pas dans le sens mathématique (s'il y a A, il y a nécessairement B).</p>	<p>« Ce que j'ai trouvé stimulant, c'est que les chargés de cours, c'était des gens de terrain, des coopérants, donc on avait une idée très précise de ce qui se passait sur le terrain et comment ça se passait. »</p>
2. DÉCLENCHEURS D'INVESTIGATION OU D'INSIGHT	
<p>Déclencheur d'insight À la suite d'un déclencheur, on n'a pas toujours affaire à un lent processus d'enquête, d'investigation avec suspension du jugement et émission d'hypothèses, validation d'hypothèses par la logique ou l'expérience, etc. Quelquefois, la nouvelle compréhension surgit tout de suite, sans crier gare, comme si elle court-circuitait toute investigation. On arrive donc au même résultat qu'une investigation – un changement de compréhension et de vision - mais beaucoup plus vite. CONDITION DE CODAGE : a) L'élément « déclencheur » doit être présent ou doit pouvoir être trouvé à proximité ou raisonnablement inféré. b) L'élément insight aussi doit être présent, insight dans le sens de nouvelle compréhension soudaine, éclair.</p>	<p>« ... j'en ai découvert, par contre, c'est une affaire : j'ai vu qu'on pouvait aller faire faire de l'argent, ils pourraient subvenir eux-mêmes à leurs besoins... c'est une chose que je ne connaissais pas du tout, puis... »</p>
<p>Déclencheur positif d'investigation Un sentiment de curiosité ou de défi qui nous pousse à chercher de l'information ou des solutions. Ce n'est pas le même type de déséquilibre que celui généré par un sentiment de trouble, malaise, flou... où l'on sent le besoin de se sortir d'une situation désagréable (« déclencheur désagréable »). C'est un déséquilibre presque recherché « dans son temps libre » : je vais me pencher sur ce problème ou ce phénomène parce que, tout simplement, il m'intrigue. CONDITION DE CODAGE : a) L'élément « déclencheur » doit être présent ou doit pouvoir être trouvé à proximité ou raisonnablement inféré. b) L'élément « investigation » aussi doit être présent et isolable.</p>	<p>« ... là c'était faut se débrouiller, combien on doit trouver de quantité d'eau... c'était très précis, très concret et c'était stimulant, c'est un défi. »</p>

CATÉGORIES	EXEMPLES D'UNITÉS DE SENS
<p>3. EFFETS PSYCHOLOGIQUES OU PRAGMATIQUES</p> <p>Effet d'empowerment Pendant une activité, ou après elle, voire par anticipation, sentiment d'avoir une meilleure maîtrise de ses outils de travail ou d'apprentissage ou qu'on accède à de nouveaux leviers (ou à d'anciens leviers, mais mieux), qu'on accède à une plus grande liberté ou à une plus grande autonomie. Ces leviers peuvent être de nouveaux critères d'action, plus fins, par exemple.</p> <p>Effet d'énergisation Pendant une activité mentale ou physique, ou après elle, voire par anticipation, sentiment qu'on a plus d'énergie, que l'intérêt est éveillé. Selon les caractères, ce sentiment peut se manifester par un sentiment de satisfaction ou de joie simple, parfois assez discret, mais il peut aller jusqu'à la franche euphorie.</p>	<p>« [...] c'était faut se débrouiller, combien on doit trouver de quantité d'eau... c'était très précis, très concret et c'était stimulant, c'est un défi. »</p> <p>« ... là, c'est un passionné, un pédagogue, en plus on a eu des exercices pratiques... il pourrait me faire faire un bac au complet, moi, je le suis, là, lui... »</p>
<p>4. INFLUENCE DE L'AUTRE</p> <p>Influence de l'Autre physique vécue comme aidante (cf. note en fin de tableau) Influence de l'Autre (physique) « vécue comme aidante » : reconnue comme aidante par le répondant, pour lui, au point de vue cognitif (des apprentissages, par ex.) ou affectif (émotions ou sentiments agréables). Les adjectifs associés seront donc « stimulant », « motivant », « efficace », etc. Il y a une idée d'adhésion et de convergence.</p>	<p>« ... souvent on nous demandait de faire des travaux d'équipe avec des gens venant de toutes sortes de domaines, toutes sortes de façons de faire, c'était stimulant. »</p>
<p>5. CHANGEMENTS DE PERSPECTIVE</p> <p>Regard modifié C'est un nouveau regard sur un ou des objets anciens, que l'on voyait différemment autrefois, comme si l'on avait changé de lunettes, comme si les verres avaient été changés (de la couleur jaune à la couleur verte, par ex.). On reconnaît encore le monde qu'on connaissait, mais on le voit sous des aspects, sous une lumière différente. À ne pas confondre avec un regard-découverte, où l'on voit un objet pour la toute première fois (Ah, tiens, j'ai découvert cet objet!)</p>	<p>« Question : "[Te "trouver un ami" dans l'équipe de travail nouvellement constituée] C'est une stratégie que tu as acquise dans le certificat ? Réponse : Oui. Question : À force d'en faire, du travail d'équipe ? Réponse : Oui et à force de ne pas faire cavalier seul... pour moi c'est un automatisme : "Je le prends en charge, c'est beau, reste tranquille chez vous, je vais le faire"... Non, ce n'est pas ça la coopération... »</p>

CATÉGORIES	EXEMPLES D'UNITÉS DE SENS
<p>Regard-découverte On voit un objet pour la toute première fois. Comme si l'objet était apparu dans le paysage. L'effet de l'apparition a quelque chose de surprenant. Se poser toujours la question : « Quelle est la découverte, ici ? » Par ailleurs, il peut arriver que la frontière entre l'ancien qu'on voit différemment et le nouveau qu'on semble voir pour la première fois soit si fine que faire la distinction entre regard-modifié et regard-découverte n'ait plus de sens.</p>	<p>« On voyait l'utilité, là, d'aller chercher les hommes pour les intégrer [dans le processus d'émancipation des femmes dans les pays en développement]. »</p>
<p>6. MOYENS PÉDAGOGIQUES OU ORGANISATIONNELS</p> <p>Moyen pédagogique ou organisationnel apprécié Élément de dispositif pédagogique (milieu de formation) ou organisationnel (milieu professionnel) apprécié. « Moyen » est à prendre dans un sens global, à la manière de Tardif et Lessard (1999) qui parlent de « technologie de l'enseignement » (comme on parlerait de technologie au service de l'industrie), en spécifiant bien qu'il s'agit avant tout d'« une technologie des interactions humaines, une technologie interactive, et qu'à ce titre ses véritables outils et techniques sont avant tout symboliques, relationnels, langagiers (p. 171-172) » et pas seulement matériels (outils pédagogiques manipulables comme les livres, les jeux, la craie, etc.). La définition de Dewey (1938/1997) est tout aussi globale et convient donc ici pour illustrer les « moyens » : toutes les « conditions objectives » (de l'environnement, par opposition aux « conditions internes » aux apprenants, p. 40-45) sur lesquels l'éducateur possède un pouvoir de régulation, ce qui inclut « ce que fait l'éducateur et la manière dont il le fait » (p. 45), sans restriction. Il s'agit donc de tout ce qui peut entrer en interaction avec les conditions internes de l'apprenant, qu'il s'agisse de « matériaux » (livres, etc.), mais aussi « du ton de la voix » et du cadre social mis en place (<i>social set-up</i>). « Apprécie » parce qu'il a peut-être été repéré comme globalement efficace ou stimulant par le répondant, même si parfois il a des réserves (stimulant, mais stressant; intéressant, mais fatigant; motivant, mais répétitif; efficace, mais ennuyeux, etc.).</p>	<p>« Un concept qui nous amenait à approfondir la matière et que je trouvais bon, c'est dans le cours d'enjeux où on était réparti en équipe et on avait des problématiques, une équipe devait faire le pour et le contre de cette problématique et ça nous faisait vraiment décortiquer le fait de voir les autres équipes débattre... par exemple, moi j'avais la sécurité alimentaire versus la souveraineté alimentaire. Ça m'a fait vraiment, vraiment connaître mon sujet, me faire connaître l'aspect que je devais débattre, mais aussi d'anticiper les questions, les attaques de l'autre équipe. »</p>

Note : La catégorie « Influence de l'Autre aidant » est la seule émergente. Les 5 autres procèdent d'une démarche déductive.

ANNEXE 6
Recherche informatisée d'occurrences de réflexion ou « flots de réflexion »

FORMULE DE RECHERCHE

Sélectionner le (déclencheur x) SI il se trouve à moins d'un paragraphe de (changement de perspective 1 OU 2 OU 3 OU 4)
 OU chevauchant le (changement de perspective 1 OU 2 OU 3 OU 4)

RÉSULTATS

Point de départ du cycle	Point d'arrivée du cycle	Occurrences trouvées
Déclencheur positif d'investigation		114
Déclencheur d'insight	L'une des quatre manifestations d'un changement de perspective (« voir les choses autrement »):	98
Déclencheur par trouble ou malaise	1. Regard modifié	26
Déclencheur désagréable	2. Regard-découverte	9
Déclencheur par rejet	3. Pratique modifiée	6
Déclencheur autre	4. Schème reconductible de perception, pensée ou action	5
		258

ANNEXE 7
Formulaire de consentement pour le projet de recherche

***Développement de mécanismes d'autorenouvellement
professionnel¹***

Philippe Chaubet, doctorant en sciences de l'éducation, Université de Montréal

Sous la direction de Colette Gervais, professeure titulaire à la Faculté des sciences de
l'éducation de l'Université de Montréal

Madame, Monsieur,

Ce document vous présente les grandes lignes de cette recherche et ce que vous devez savoir concernant votre participation. Il finit par un formulaire à signer si vous en acceptez les conditions.

Quels sont les objectifs de ce projet de recherche ?

L'objectif de cette étude est de mieux comprendre quels éléments vécus au sein d'une formation ou d'un projet spécifique amènent un (futur) professionnel à renouveler son regard sur sa profession, sur le rôle qu'il y joue et sur les actions qu'il y pose. Par ailleurs, cette recherche s'intéresse à l'influence des dispositifs pédagogiques ou organisationnels sur l'amélioration de la pratique. Il s'agit donc aussi de documenter les conditions nécessaires à ce renouvellement professionnel, qu'elles soient manifestement voulues par la formation ou le projet, ou parfaitement accidentelles. La visée finale est de pouvoir éventuellement introduire ces conditions de renouvellement, voire d'autorenouvellement, dans la conception des formations professionnelles. L'idée est d'améliorer à la fois les formations initiales et les sessions plus courtes de développement professionnel en milieu de travail.

En quoi consiste votre participation au projet de recherche ?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à deux entretiens avec le chercheur, l'un de groupe, l'autre individuel. Dans ce dernier cas, le chercheur vérifiera avec vous qu'il vous a bien compris et approfondira certains points émergeant de l'entrevue collective. Les rencontres se dérouleront à l'Université de Montréal ou dans un lieu sur lequel vous vous serez entendu avec le chercheur. Elles seront enregistrées et le matériel produit sera soumis à une analyse de contenu. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré aux rencontres, soit environ trois heures au total.

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies ?

Pour éviter votre identification comme participant à cette recherche, les données recueillies seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée en identifiant chaque participant par un code que seul le chercheur connaîtra. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans des communications d'ordre scientifique et professionnel et dans des articles. Les données recueillies seront conservées de façon sécuritaire et la seule personne qui y aura accès est le chercheur. Les données et renseignements personnels ne seront pas utilisés à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Afin de satisfaire aux règles universitaires de scientificité, ils seront conservés de manière sécuritaire par le chercheur pendant sept ans. Pour des raisons de respect des participants, à l'échéance de cette période, ces données et renseignements personnels seront détruits.

¹ L'étude a mis à jour la difficulté de pointer précisément l'autorenouvellement professionnel à partir du devis méthodologique adopté. Le titre final de la thèse a donc été modifié. Cela entre dans la nature itérative d'une recherche qualitative et ne trahit pas l'essence du contenu de ce formulaire, ni le contrat moral passé avec les participants.

Dans le cas des rencontres envisagées, vous-même et les autres personnes qui y participeront connaîtrez l'identité des participants, ainsi que les renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Je compte sur votre collaboration pour préserver la confidentialité de ces informations.

Est-il obligatoire de participer ?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices ?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, le chercheur considère que les risques possibles sont minimaux. Les participants ne recevront aucune compensation. Les bénéfices prévus sont une contribution à l'avancement des connaissances au sujet du développement de mécanismes d'autorenouvellement professionnel.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet ?

N'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Philippe Chaubet
 doctorant, membre du CRIFPE
 Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
 Tél. : (numéro personnel, effacé dans la version publique de la thèse)
 Courriel: ([adresse institutionnelle, effacée dans la version publique de la thèse](#))

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Développement de mécanismes d'autorenouvellement professionnel. J'ai compris les conditions, risques et bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

- J'accepte de participer aux rencontres individuelles et de groupe.*
- Je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors de l'entrevue de groupe (cela recouvre les noms des autres participants et les informations dévoilées).*
- Les enregistrements seront traités de façon confidentielle et détruits après leur utilisation dans le projet.*

Participante ou participant

Nom : _____

Signature : _____

Date : _____

S.V.P., signez les deux copies, conservez-en une et remettez l'autre au chercheur.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

ANNEXE 8 : Déclencheurs « positifs » d'investigation

Catégories principales	Catégories élémentaires	Formations		Projet
		FLS	Coop.	
Attribuables aux formateurs ou à l'institution	Stages de terrain (moyen pédagogique)	◆	-	-
	Projet institutionnel (conditions et moyens organisationnels)	-	-	◆
	Recherche d'attitudes/moyens d'action (questionnement travail/identité; positionnement; schèmes opératoires)	◆	◆	-
	Apport d'information (sur le travail ou autour de lui)	◆	◆	-
	Problèmes à résoudre (moyens pédag.: probl. paramétrés ou situation-problème à vivre)	-	◆	-
	Conditions psycholog. (confiance d'autrui envers moi; climat de confiance collective)	-	◆	◆
	Lien théorie-pratique	-	◆	-
	Attitude d'ouverture (goût de questionner, rechercher, comprendre; intérêt préalable)	◆	◆	◆
	Empathie (identification vicariante à pairs ou modèles; empathie avec son public; capacité de «se mettre à la place de»)	◆	◆	◆
	Quête d'emprise sur le réel (goût de «débrouillardise», test de ses capacités, sent. de connexion au réel)	◆	◆	◆
Attribuables à l'acteur	Recherche identitaire (professionnelle ou personnelle)	◆	◆	-
	Sentiment de responsabilité	◆	◆	◆
	Insight (compréhension subite d'un phénomène)	◆	◆	◆
	Quête de renouvellement (besoin éprouvé de changer, de se renouveler)	◆	-	◆
	Contact avec l'Autre intraculturel, interculturel, transculturel	◆	◆	◆
	Problèmes sans pratique de terrain (paramétrés; insolubles; de positionnement/identité profess.)	◆	◆	-
Attribuables à des problèmes professionnels	Problèmes vécus sur le terrain	◆	◆	◆
	Problèmes vécus pendant le projet	-	-	◆
	Problèmes anticipés	◆	◆	◆
Attribuables à d'autres éléments	Autre (investigation intrinsèque à la nature du travail)	◆	-	-

Fort ◆ Moyen ◆ Faible ◆

ANNEXE 9
Déclencheurs d'insights

Catégories principales	Catégories élémentaires	Formations			Projet
		FLS	Coop	Pro-FLS	
Activités pédagogiques ou organisationnelles	Interaction avec un groupe de pairs	◆	◆	◆	◆
	Interaction individuelle avec un Autre expérimenté (enseignant associé, superviseur, enseignant invité)	◆	◆	-	-
	Interaction avec la clientèle (apprenants; partenaires de la coopération)	◆	-	-	-
	Activité menée individuellement	◆	◆	-	-
	Adoption de la perspective de l'Autre	◆	◆	◆	◆
Divergences avec l'Autre	Divergence avec l'Autre (cognitive, affective, opératoire, de valeurs)	◆	◆	◆	◆
	Convergences avec l'Autre	◆	-	-	◆
Confrontation à des conditions professionnelles authentiques	Convergence avec l'Autre d'un sentiment d'appartenance	-	-	-	◆
	Convergence avec l'Autre non précisée	-	◆	-	-
	Convergence avec l'Autre d'un sentiment de contribuer	-	◆	◆	◆
	Convergence cognitive avec l'Autre	-	◆	◆	◆
	Convergence opératoire avec l'Autre	◆	◆	◆	◆
	Convergence de valeurs avec l'Autre	-	◆	-	-
	Convergence avec l'Autre par reconnaissance de soi par l'Autre	◆	-	-	◆
Confrontation à des conditions professionnelles authentiques	Confrontation à des conditions professionnelles authentiques AVEC expérimentation de schèmes opératoires	◆	◆	-	-
	Confrontation à des conditions professionnelles authentiques sans manifestation d'expérimentation de schèmes opératoires	◆	◆	-	-

Catégories principales	Catégories élémentaires	Formations			Projet
		FLS	Coop	Pro-FLS	
Information apportée	Information apportée par les formateurs	◆	◆◆	-	
	Information apportée par les pairs	-	◆	◆	
Attitude de l'Autre	Attitude de la clientèle	◆	◆	-	
	Attitude des pairs (ou futurs pairs en milieu de travail)	◆	◆◆	◆	
	Attitude des formateurs ou organisateurs	◆	-	◆	
	Attitude d'autres acteurs du milieu que les pairs	◆	-	-	
Tout ou partie de la formation	Un cours ou plusieurs cours cernés dans la formation (sans précision de source)	◆	◆◆	-	
	La formation (sans précision de source)	-	◆◆	-	
Autres origines	Investigation	◆	◆	◆	
	Interaction avec l'Autre hors du cadre formel de la formation	-	◆	-	
	Un artefact forgé avec l'Autre	-	-	◆	

Fort ◆ Moyen ◆ Faible ◆

ANNEXE 10 : Objets investigués

Catégories principales	Catégories élémentaires	Formations		Projet
		FLS	Coop. int. pro-FLS	
La profession	Schémas d'action professionnels	◆	◆	◆
	Approfondissement d'un thème propre à la profession	◆	◆	◆
	Problème ou solution anticipés dans la pratique (préparer le positif, empêcher le négatif)	◆	◆	◆
	Outils de travail à améliorer ou à créer	-	-	◆
	Tenants et aboutissants d'un dilemme ou d'une situation professionnels	-	◆	-
	Contexte du futur milieu de travail	◆	◆	-
	Concept ressenti comme nécessaire	-	◆	◆
	Aspects affectifs de la profession	-	-	◆
	Signes du contexte qui peuvent informer l'action professionnelle	◆	-	-
	Critères éthiques pour résoudre un dilemme professionnel	-	◆	◆
	Objets d'investigation suspendue liés à la profession	◆	◆	◆
	L'Autre: ses pensées et façons d'agir	◆	◆	◆
	Communication avec l'Autre	◆	◆	-
Soi	Relation à l'Autre au sein des groupes de travail	-	◆	◆
	Identité personnelle	-	◆	-
	Identité professionnelle	◆	◆	◆
	Sa propre performance de professionnel ou futur professionnel	◆	◆	◆
	Compétence à renforcer/acquérir pour dépasser ses limites professionnelles	◆	◆	-
Autres éléments	Thème importé de la profession d'origine	-	◆	-

Fort ◆ Moyen ◆ Faible ◆

ANNEXE II

Objets des *insights*

Catégories principales	Cat. interméd.	Catégories élémentaires	Précisions sur les catégories	Formations		
				FLS	Coop	Pro-FLS
Le métier	Approches et outils pour le métier	Approches, attitudes et schèmes opératoires de la profession future ou actuelle	Comment je procède, peux ou dois procéder, avec quelle attitude	◆	◆	◆
		Relativité de la validité ou efficacité des approches, attitudes et schèmes opératoires de la future profession		◆	◆	-
		Outils potentiels		◆	◆	◆
		Erreurs ou errements possibles dans la profession	Approches, attitudes ou schèmes opératoires que je veux éviter	-	◆	-
Nature et exigences du métier		Caractéristiques réelles de la future profession	Comment je peux la décrire, quel décalage existe entre mes représentations «naïves» et la réalité	◆	◆	-
		Compétences requises	Ce que je dois mobiliser en moi ou cultiver pour exécuter le travail	◆	◆	◆
		Qualités requises ou aidantes	Ce que je dois être	◆	◆	-
Contextes du métier		Liens entre pouvoir et action professionnelle	Comment le pouvoir politique, économique, technique influence l'exercice du métier	◆	◆	-
		Marges de développement dans le métier	Espaces de «renouvellement»	◆	-	-
		Contextes possibles du travail et leurs caractéristiques		◆	◆	-
		Étendue sectorielle et formes de travail que pourrait couvrir la profession actuelle ou future	Secteurs formels ou à défricher, tâches existantes ou à inventer	◆	◆	-
Empêchements d'agir		Gênes ou entraves à la tâche	Ce qui m'empêche de réaliser tout ou partie de mon travail	◆	◆	-
		«Zones grises» affectant décisions et action	Ce qui nécessite une réflexion éthique	-	◆	-
Discours circulants		Caractéristiques des discours dans/sur la profession		◆	◆	-
		Détournement du discours professionnel		-	◆	-

Catégories principales	Cat. interméd.	Catégories élémentaires	Précisions sur les catégories	Formations		Projet
				FLS	Coop	
L'Autre dans le métier	Clientèle	Facettes de la clientèle	Complexité, profondeur et variété des pensées, actions, attitudes, émotions	◆	◆	-
		Influence de ses conduites sur celles de sa clientèle		-	◆	-
	Pairs	Clientèles possibles et leurs caractéristiques		◆	◆	-
		Facettes des pairs	D'apprentissage ou de travail: complexité, profondeur et variété des pensées, actions, attitudes, émotions	◆	◆	◆
	Distance à l'Autre	Relations avec les pairs	Inexistantes, existantes, potentielles ou impossibles	◆	-	◆
		Différences entre soi et l'Autre	Clientèle, pairs; pensée, approche, méthode, attitudes, émotions	◆	◆	◆
		Similarités entre soi et l'Autre	Clientèle, pairs; pensée, approche, méthode, attitudes, émotions	◆	◆	◆
		Son propre fonctionnement, individuel ou collectif	Comment le groupe ou moi procédons au travail, mentalement ou physiquement	◆	◆	◆
		Forces personnelles/professionnelles, individuelles ou collectives	Ce qui en moi ou dans le groupe, descriptible ou non, facilite le travail	◆	◆	◆
		Ses limites, angles morts et vulnérabilités professionnelles	Ce sur quoi j'ai conscience de n'avoir pas prise et que j'aimerais dépasser	◆	◆	◆
Soi face au métier	Potentiel professionnel, individuel ou collectif	Travail, direction ou contexte nouveaux que je me sens capable de prendre en charge		◆	◆	◆
		Ses sentiments et émotions liés à la profession	Ce que je ressens face à une attitude ou un problème	◆	◆	◆
	Ses apprentissages ou processus d'apprentissage	Ce que j'apprends ou ai appris, comment j'apprends		◆	◆	-
		Raisons profondes d'exercer le métier («mission»)	Ce que je veux accomplir, ce dont je veux me démarquer	◆	◆	-
	Rapport affectif à la profession	Est-ce que j'aime ce métier?	◆	◆	◆	
	Sources de son propre fonctionnement professionnel	D'où viennent mes manières de faire?	◆	◆	-	
	Identité culturelle dans les sphères personnelles ou professionnelles	Comment je me situe, moi ou mon activité, au regard de ma culture ou d'une autre		-	◆	-
		Ses besoins psychologiques	Ce qu'il me faut pour me sentir bien dans mon milieu de travail	-	-	◆

Fort ◆

Moyen ◆

Faible ◆

ANNEXE 12 Typologie des moyens pédagogiques et organisationnels en arrière-plan de la réflexion

Type de situation (inspirée de la typologie de Pastré, 2008)	Déploiement des personnes dans la situation	Moyen pédagogique ou organisationnel relevé dans le discours des participants
Situation de travail avec modérateur	1 médiateur et un groupe de plusieurs personnes (4 à 8)	Délibération collective avec présence d'un modérateur (projet professionnel, hors formation)
Situation de travail avec tuteur	1 tuteur - 1 futur professionnel - Plusieurs apprenants (FLS) ou partenaires de coopération (Coop)	Stage
Situation donnée (sans intention didactique)	1 tuteur - 1 futur professionnel	Rétroactions successives d'un Autre plus expérimenté (enseignant associé ou superviseur)
Milieu construit, dit « situation didactique » - Brousseau (1998) : l'acteur occupé par l'activité préparée pour lui ne voit pas l'intention didactique de l'enseignant	1 enseignant - des groupes de pairs, parfois momentanément réunis en plénière	Travaux d'équipe (pour le groupe Pro-FLS : travaux d'équipe parallèles déclenchés par la délibération collective) Résolution de problèmes professionnels simulés, en équipe Questionnaire d'autoévaluation et autorégulation du travail d'équipe (avec débat en équipe) Débats à préparer en équipe puis à réaliser devant le groupe-classe Explicitation collective et contrastée des représentations de la profession par des novices et moins novices en coopération internationale Mise en scène d'un problème de communication (jeu de cartes aux règles différentes) Exercices de questionnements qui obligent à l'arrêt et à l'analyse (« Petits exercices réflexifs » individuels et récurrents; comparer, sélectionner, justifier des activités pédagogiques, etc.)
Situation construite (avec intention didactique)	1 apprenant seul	Travail de recherche individuel fractionné dans le temps en étapes validées par l'enseignant Recherche documentaire Guide de stage
Situation didactique traditionnelle	Situation apprenante au type « leçon » (fondée sur la transmission de savoirs)	Explication de concepts ou de méthodes par l'enseignant Récits d'expériences authentiques par des professionnels expérimentés (enseignants ou invités) Usage d'une métaphore pour expliquer une approche méthodologique Visionnement de documentaires Utilisation du vécu des participants pour préciser ou nuancer un concept théorique Modelage

ANNEXE 13 Typologie des perceptions positives relatives aux moyens et conditions organisationnels en arrière-plan de la réflexion

Catégories principale	Catégories de base	Formations		
		FLS	Coop Pro-FLS	
Entretient ou crée un environnement psychologique positif pour l'acteur	Est authentique ou semble correspondre à la réalité professionnelle	◆	◆	◆
	Est concret, tangible	◆	◆	◆
	Permet de s'imaginer en train de travailler ou s'imaginer travailler <i>autrement</i>	◆	◆	◆
	Est capable d'intégrer le vécu des participants	-	◆	◆
	Procure un sentiment d'engagement, de participation mentale ou physique active	◆	◆	◆
	Vivifie l'acteur, lui donne une nouvelle énergie	◆	◆	◆
	Procure à l'acteur un sentiment de communauté, de lien	◆	◆	◆
	Développe la confiance en soi chez l'acteur (par ex. en développant le sentiment d'être utile ou efficace)	◆	◆	-
	Procure à l'acteur un sentiment de contribuer	◆	◆	◆
	Rassure l'acteur	◆	◆	-
Affine le discernement de l'acteur (jugement, oeil critique, appréciation, discrimination, relativisation)	Valorise expérience, compétences et fruits de l'effort de l'acteur	◆	◆	◆
	Procure un sentiment de créativité	-	◆	-
	Relativise ou dédramatise le sentiment d'échec professionnel vécu ou anticipé	◆	-	-
	Installe, restaure ou renforce un sentiment de confiance en milieu de travail ou de formation	-	◆	◆
	Procure un sentiment d'autonomie ou de choix	◆	◆	-
	Brise le sentiment d'isolement professionnel	-	-	◆
	Procure un sentiment de libération ou de déblocage de l'action professionnelle (en lieu et place d'un sentiment de piétinement)	◆	-	◆
	Relativise sa pratique ou demande d'évaluer sa perspective	◆	◆	◆
	Remet en question pratiques ou pensées (les siennes ou celles des autres)	◆	◆	◆
	Relativise les approches et méthodes professionnelles (deviennent des choix imparfaits à adapter aux contextes)	◆	◆	◆
Éclaire l'information professionnelle véhiculée par les médias ou discours politiques	Teste ou affine son jugement professionnel	◆	◆	◆
		-	◆	-

Fort ◆ Moyen ◆ Faible ◆

Catégories principale	Catégories de base	Formations Projet	
		FLS	Coop Pro-FLS
Aide l'acteur à comprendre	Éclaire les situations professionnelles passées ou à venir	◆	◆
	Construit ou affine chez l'acteur un système d'orientation dans l'écosystème professionnel (situer son rôle, son statut, sa pratique par rapport à d'autres, au champ conceptuel de la profession, y compris dans sa dimension temporelle)	◆	◆
	Éclaire des concepts professionnels et leur articulation mutuelle	◆	◆
	Jette un éclairage sur la clientèle actuelle ou à venir (par ex., leurs pensées, méthodes, actions, valeurs...)	◆	◆
	Est capable de révéler à l'acteur des liens entre qui il est et ce qu'il fait ou veut faire	◆	◆
	Jette un éclairage sur les pairs actuels ou à venir (par ex., leurs pensées, méthodes, actions, valeurs...)	-	◆
	Est susceptible de révéler à l'acteur ses points forts ou ses potentiels professionnels	◆	◆
	Jette un éclairage holistique sur le milieu professionnel	◆	◆
	Est susceptible de révéler à l'acteur ses points faibles professionnels	◆	◆
	Affine d'anciens schèmes chez l'acteur ou en développe de nouveaux	◆	◆
	Procure à l'acteur un sentiment de se préparer efficacement à des situations professionnelles potentiellement difficiles	◆	◆
	Pourvoit indirectement l'acteur en méthodes professionnelles (le but principal de l'activité n'est pas de fournir des méthodes)	◆	◆
	Développe le sens de l'adaptation de l'acteur aux situations professionnelles ou à l'Autre	◆	◆
Pourvoit directement l'acteur en méthodes professionnelles (l'objet de l'activité est principalement de fournir des méthodes)	◆	◆	
Renforce chez l'acteur son attitude d'ouverture envers l'Autre	-	◆	
Permet à l'acteur de tester ou repousser ses limites	◆	◆	
Permet à l'acteur de reconceptualiser et réorganiser des méthodes de travail applicables à la profession	◆	◆	
Affine ou développe chez l'acteur la faculté de discriminer entre eux les outils de travail (à disposition ou à forger)	◆	◆	
Propose à l'acteur des rétroactions directes (par ex. verbales) ou indirectes (prélèvement d'information dans l'environnement)	◆	-	
Stimule chez l'acteur mobilisation/association rapide de schèmes pour résoudre pb. professionnels types («débrouillardise»)	-	◆	
Permet à l'acteur de lier expérimentation-réaction-réexpérimentation	◆	-	
Favorise transfert des compétences de l'acteur	◆	◆	
Est perméable aux transferts de compétences antérieures	◆	◆	
Intègre l'acteur	Favorise l'intégration socioprofessionnelle de l'acteur	-	◆

ANNEXE 14

Typologie des moyens pédagogiques et organisationnels en arrière-plan de la réflexion confrontée aux perceptions des participants et aux manifestations d'empowerment

Type de situation (inspiré de la typologie de Pastré, 2008)	Perceptions positives des participants												Manifestations d'empowerment						
	Entretient une forte connexion à la réalité professionnelle		Entretient ou crée un environnement psychologique positif		Affine le discernement professionnel		Aide à comprendre les différentes dimensions de la profession		Outils: ajuste ou développe approches, instruments et attitudes		Favorise le transfert des compétences		Intègre l'acteur au plan socio-professionnel		Manifestations d'empowerment				
	FLS	Coop	Pro	FLS	Coop	Pro	FLS	Coop	Pro	FLS	Coop	Pro	FLS	Coop	Pro	FLS	Coop	Pro	
Situation de travail avec tuteur ou modérateur	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Milieu construit (travaux collectifs)	-	■	-	-	■	-	-	■	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	■
Milieu construit (travaux indiv.)	■	-	-	-	■	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Situation didactique apparentée au type «leçon» (transmission de savoirs)	■	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ANNEXE 15 : Préoccupations sous-jacentes aux investigations

Catégories principales	Catégories intermédiaires	Catégories élémentaires	Formations		Projet Pro-FLS
			FLS	Coop	
Comprendre	Se comprendre soi-même et comprendre autrui au travail	Comprendre les fondements de la pensée et de l'action de l'Autre (sa clientèle ou ses pairs)	◆	◆	◆
		Comprendre les fondements de ses propres pensées et actions	-	-	◆
		Rechercher chez l'Autre de nouveaux repères pour comprendre le monde et soi, et éventuellement modifier ses propres schèmes d'action	-	◆	◆
Jouer un rôle social	Rester ouvert aux phénomènes périphériques au métier Construire sa place dans la société	Comprendre des situations ou phénomènes connexes, non directement liés à la tâche	◆	◆	-
		Comprendre qui l'on est pour mieux comprendre ce que l'on veut ou peut faire	-	◆	◆
		Cerner ses places et rôles possibles/impossibles et les développer ou ajuster	◆	◆	-
Agir efficacement	Veiller au bien-être d'autrui	Identifier un style professionnel qui convienne à ses valeurs et à sa personnalité	◆	◆	-
		Se préoccuper du bien-être de sa clientèle	◆	◆	◆
	Rester proche de la réalité professionnelle	Se préoccuper du bien-être des pairs ou du groupe de travail auquel on se sent appartenir	-	-	◆
		Comprendre les traits importants des situations rencontrées ou probables	◆	◆	◆
		Se rapprocher de la réalité des situations professionnelles	◆	◆	◆
		Évaluer la possibilité d'importer des compétences acquises antérieurement	-	◆	-
		Élargir ou approfondir ses possibilités d'action	◆	◆	◆
		Rechercher des schèmes d'action efficaces et recyclables	◆	◆	◆
		Assurer la fiabilité et l'efficacité de ses outils de travail	◆	-	◆
		Assurer ou renforcer la fiabilité de ses propres jugements professionnels	-	-	◆
Se réguler	Rechercher dans l'environnement des indices d'efficacité de l'action ou de la nécessité de modifier le cours de l'action	◆	-	◆	
	Créer des moyens de savoir si son activité est efficace	◆	◆	-	
	Éviter les pièges d'une autorégulation inefficace	◆	-	-	
Éviter les blocages de l'action	Repérer ses points faibles et chercher des moyens de les compenser ou éliminer	-	◆	-	
	Se préparer pour déjouer ou limiter les blocages de l'action vécus, observés chez autrui ou imaginés, et éviter leurs effets négatifs	◆	◆	◆	

Catégories principales	Catégories intermédiaires	Catégories élémentaires	Formations		
			FLS	Coop	Pro-FLS
Veiller à son bien-être au travail		Se préoccuper de son bien-être au travail	◆	-	◆
		Rechercher une forme de renouvellement personnel ou professionnel	◆	-	◆
		Construire une confiance en soi professionnelle	◆	◆	-
Installer les conditions de son développement		Mettre en place les conditions de son propre développement professionnel ou personnel	◆	-	◆

Fort ◆ Moyen ◆ Faible ◆

ANNEXE 16 Changements de perspective à la suite de la réflexion (par investigation ou *insight*)

Cat. principales	Cat. intermédiaires	Catégories élémentaires	Précisions sur les catégories			Formation		Projet
			FLS	Coop	Pro-FLS	s		
Aspects de la profession	Approches et outils pour la profession	Nouvelles perspectives sur des approches, attitudes et schèmes opératoires applicables à la profession future ou actuelle	Dans mon activité de travail, comment je procédais ou aurais procédé auparavant et selon quelle approche; comment je procède ou procéderais maintenant, selon quelles approches	◆	◆	◆	◆	◆
		Relativisation de la validité ou de l'efficacité des approches et outils du métier actuel ou à venir	Les nuances que j'apporte maintenant sur la pertinence et les résultats des approches et outils du métier	◆	◆	◆	◆	◆
		Découverte d'outils potentiels	Approches et outils que je vois désormais, qui pourraient s'avérer utiles dans la pratique	◆	◆	◆	◆	◆
		Découverte d'erreurs ou errements possibles dans la profession	Approches, attitudes ou schèmes opératoires dont je vois désormais les défauts, chez moi ou chez autrui, et que je veux éviter	◆	◆	◆	◆	◆
Contextes de la profession	Nouvelles perspectives sur les contextes de travail envisageables ou leurs caractéristiques	Les lieux, secteurs ou situations typiques dans lesquels je pourrais travailler, ainsi que ce qui m'attire ou me rebute en eux	◆	◆	◆	◆	-	
Nature et exigences de la profession	Nouvelles perspectives sur les caractéristiques de la profession actuelle ou à venir	Comment je peux désormais décrire ma profession, en décalage avec mes représentations «naïves» d'autrefois ou avec le peu ou l'absence de représentations d'origine	◆	◆	◆	◆	◆	
		Nouvelles perspectives sur des concepts ou thèmes récurrents dans le métier	Les phénomènes que le discours professionnel tend à rassembler sous un ou plusieurs termes ou thèmes	◆	◆	◆	◆	◆
		Nouvelles perspectives sur les qualités ou compétences requises pour ce métier	Ce que je perçois maintenant comme devant être mobilisé ou cultivé en moi pour exécuter le travail	◆	◆	◆	◆	-
		Nouvelles perspectives sur les liens entre le pouvoir et l'action professionnelle	Ce que je perçois désormais de la manière dont le pouvoir politique, économique, technique influence l'exercice du métier	-	◆	◆	◆	-
Discours circulants dans/ sur la profession	Nouvelles perspectives sur les discours liés à la profession	Les nuances, distorsions et interprétations que je découvre à propos des discours professionnels	◆	◆	◆	◆	-	
Empêchements ou limites de l'agir internes à la profession	Prise de conscience de gênes ou entraves à l'activité, indépendantes de sa volonté	Ce que je perçois désormais chez autrui ou dans les situations, qui peut m'empêcher de réaliser tout ou partie de mon travail	◆	◆	◆	◆	◆	

Cat. principales	Cat. intermédiaires	Catégories élémentaires	Précisions sur les catégories	Formations		Projet
				FLS	Coop Pro-FLS	
Rapports soi/l'Autre dans la profession	Son influence sur la clientèle	Prise de conscience de l'influence de son action ou de ses conduites sur la clientèle		◆	◆	-
	Aspects culturels	Nouvelles perspectives sur les aspects culturels liés au métier ou à la formation à ce métier		◆	◆	◆
	Pairs	Nouvelles perspectives sur mes pairs d'études ou de travail, actuels ou futurs	Le regard plus fin que je pose désormais sur la complexité, profondeur ou variété des pensées, actions, attitudes, émotions et besoins de mes pairs d'études ou de travail, actuels ou à venir; mes relations avec eux; mes éventuelles nouvelles attitudes subséquentes envers eux	◆	◆	◆
	Clientèle	Nouvelles perspectives sur la clientèle	Le regard plus fin que je pose désormais sur la complexité, profondeur ou variété des pensées, actions, attitudes, émotions et besoins de ma clientèle, actuelle ou à venir; mes relations avec elle; mes éventuelles nouvelles attitudes subséquentes envers elle	◆	◆	◆
	Distance à l'Autre	Nouvelles perspectives sur les différences ou divergences entre soi et l'Autre	Ce qui tend à m'éloigner des pairs -- d'études ou de travail, actuels ou à venir -- ou la clientèle, en termes de pensée, approche, méthode, attitude ou émotion	◆	◆	◆
		Nouvelles perspectives sur les similarités ou convergences entre soi et l'Autre	Ce qui tend à me rapprocher des pairs -- d'études ou de travail, actuels ou à venir -- ou la clientèle, en termes de pensée, approche, méthode, attitude ou émotion	◆	◆	◆

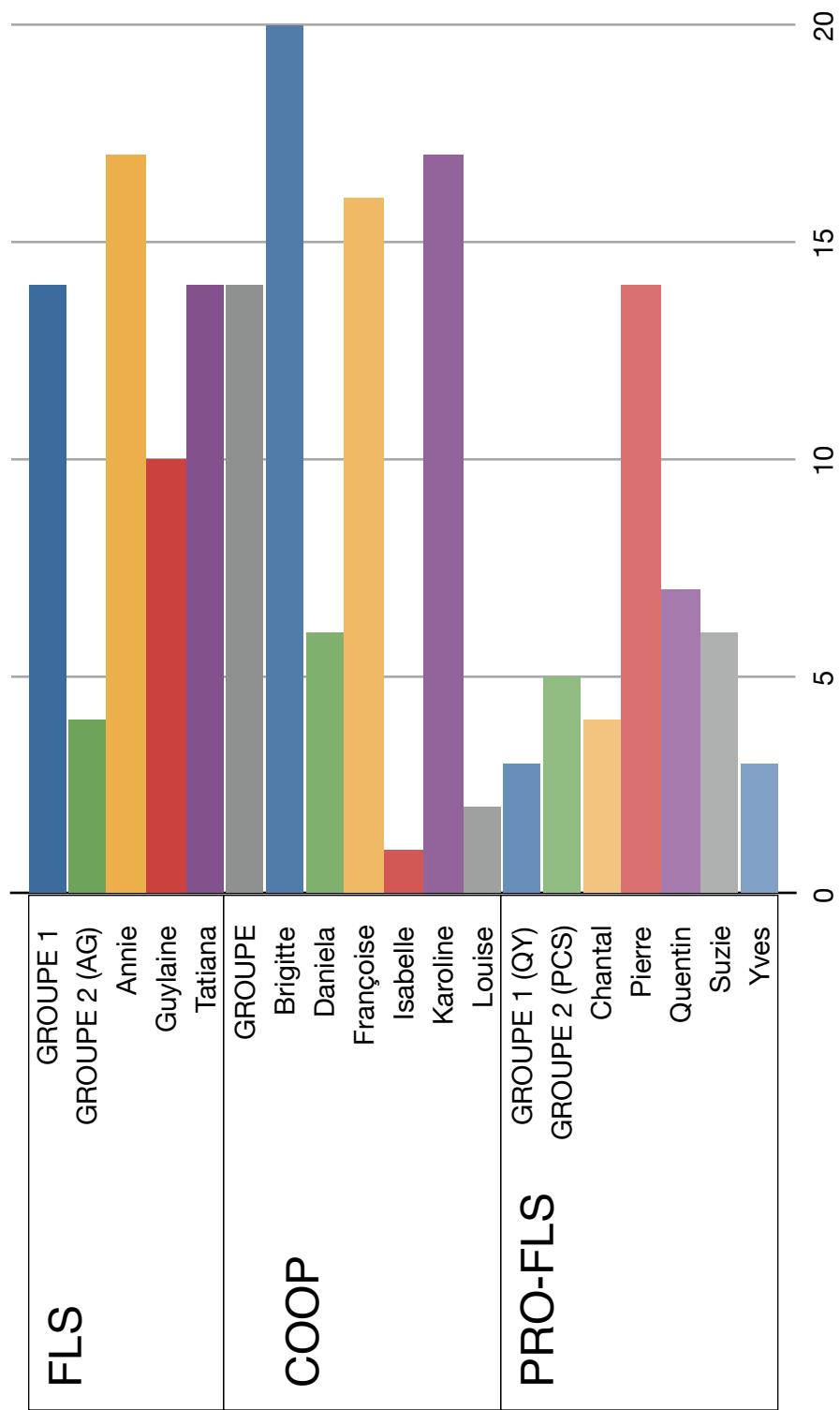
Cat. principales	Cat. intermédiaires	Catégories élémentaires	Précisions sur les catégories	Formation		Projet
				FLS	Coop Pro-FLS	
Soi face à la profession	Ses forces et faiblesses	Nouvelles perspectives sur ses propres limites, angles morts et vulnérabilités professionnelle	Ce qui en moi détermine une limite à mon action et que j'aimerais dépasser	♦	♦	♦
		Nouvelles perspectives sur ses forces personnelles/professionnelles, individuelles ou collectives	Ce qui facilite le travail, en moi ou dans le groupe, descriptible ou saisi par l'intuition	♦	♦	♦
	Nouvelles perspectives sur son potentiel professionnel, individuel ou collectif	Activités ou contexte nouveaux que je me sens capable de prendre en charge, nouvelles directions que je me sens prêt à emprunter, individuellement ou collectivement	♦	-	♦	
	Aperçus de son propre fonctionnement et développement	Nouvelles perspectives sur son propre fonctionnement lié à la profession	Ce que je pense, comment et pourquoi j'agis	♦	♦	♦
Ses sentiments et émotions	liés à l'apprentissage ou la pratique du métier	Nouvelles perspectives sur ses apprentissages dans le processus de formation ou de travail	Ce que j'ai appris ou réappris à voir ou faire, éventuellement comment je l'ai appris	♦	♦	♦
		Nouvelles perspectives sur ses raisons profondes d'exercer le métier - sens de la mission	Ce que je veux accomplir et ce dont je veux me démarquer	♦	♦	♦
		Changements dans ses sentiments et émotions liés à l'apprentissage ou la pratique du métier	Ce que je ressens de différent ou de nouveau à propos d'aspects vécus ou appris du métier	♦	♦	♦

Fort ♦ ♦ ♦ Moyen ♦ ♦ Faible ♦

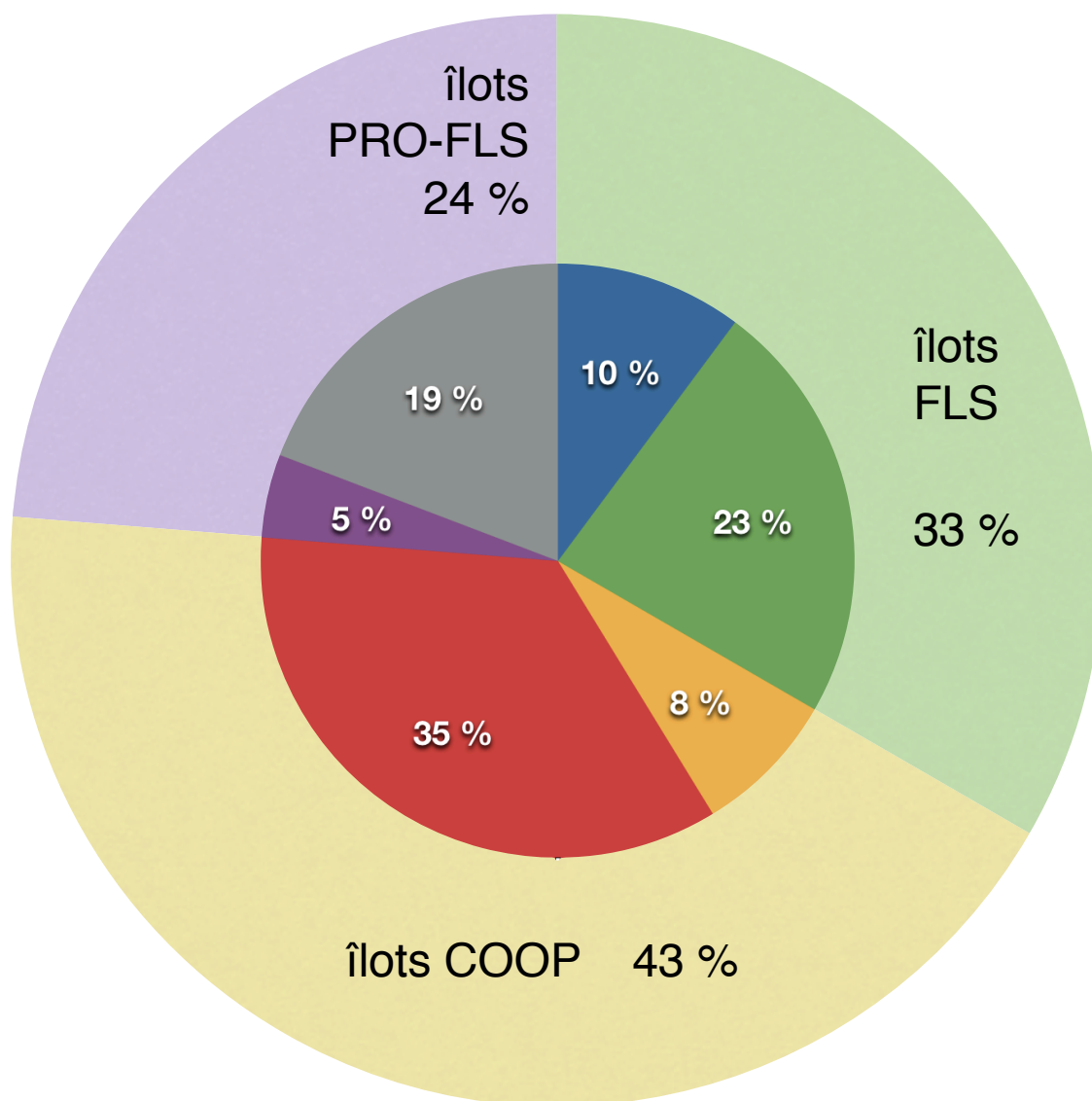
ANNEXE 17 Répartition et ampleur des 177 îlots, par entrevues

Échantillons	Entrevues		Ampleur du verbatim (mots)	Nombre d'îlots	Ampleur des îlots (mots)	Ampleur des îlots (%)	Plus petit empan de l'îlot (mots)	Plus grand empan de l'îlot (mots)
	Collectives	Individuelles						
FLS	Groupe 1		17402	14	4029	23,2	140	499
	Groupe 2		6929	4	911	13,2	150	405
		Annie	11050	17	6395	57,9	132	888
		Guytaine	6642	10	3275	49,4	104	494
		Tatiana	8547	14	4291	50,3	106	654
COOP	Groupe		17222	14	5204	30,3	137	657
		Brigitte	10963	20	9208	84	50	822
		Daniela	13020	6	3190	24,6	269	1137
		Françoise	8237	16	6574	79,9	186	761
		Isabelle	7812	1	384	5	384	384
		Karoline	14787	17	8675	58,7	167	1547
		Louise	5800	2	815	14,1	278	537
PRO-FLS	Groupe 1 (QY)		9487	3	726	7,7	219	265
	Groupe 2 (PCS)		13306	5	2278	17,2	162	745
		Chantal	5858	4	1557	26,6	137	745
		Pierre	7817	14	2425	31,1	82	444
		Quentin	6830	7	3173	46,5	97	625
		Suzie	7954	6	2032	25,6	183	690
		Yves	4753	3	541	11,4	99	275
Moyenne			9706	9,3	3457	35,6	162	662
Total			184416	177	65683			

ANNEXE 18 Répartition des 177 flots sur les entrevues



ANNEXE 19 Répartition des 177 îlots selon échantillons et entrevues collectives ou individuelles



- FLS - Entrevues collectives
- FLS - Entrevues individuelles
- COOP - Entrevues collectives
- COOP - Entrevues individuelles
- PRO-FLS - Entrevues collectives
- PRO-FLS - Entrevues individuelles