Document generated on 07/15/2025 4:01 p.m.

Éducation et francophonie

Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation

Grasping reflection to better train reflexive practice: from a theoretical model to operationalization

Captar la reflexión para desarrollar una práctica reflexiva: de un modelo teórico a su operacionalización

Philippe Chaubet

Volume 38, Number 2, Fall 2010

Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1002164ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1002164ar

See table of contents

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)
1916-8659 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, *38*(2), 60–77. https://doi.org/10.7202/1002164ar

Article abstract

The consensus is to train professionals to *reflect on the practice* in different places of training (teaching practicums) and with different types of knowledge – either from the literature or from experience. But what does *reflection* mean? This article synthesizes a reflection model, and then shows how it operates, notably for two types of training – in teaching and in international cooperation. The resulting methodology succeeds in documenting the reflections of these two types of trainees, and of experienced teachers. For example, what triggers reflection, and what types of activities most stimulate reflection on a continuum of situations between the poles of "theory" and "activity"? What objects are reflected upon? The study illustrates the possibility of a methodological "grasp" of an object that is very sensitive to observation instruments: reflection on practice, theory and experience – *reflection* that signals the pollinizing movements between these elements, and their integration within the subject. The approach is qualitative/interpretive.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2011

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation

Philippe CHAUBET
Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La nécessité de former des professionnels à une *réflexion sur la pratique*, dans une alternance de « lieux » de formation (classe/stages) et de types de savoirs – issus de la recherche ou de l'expérience – fait consensus. Mais que signifie *réfléchir*? L'article synthétise un modèle de réflexion, puis en montre l'opérationnalisation, notamment pour deux types de formations – à l'enseignement et à la coopération internationale. La méthodologie qui en découle parvient à documenter la réflexion de ces deux types de formés ainsi que d'enseignants expérimentés. Quels sont, par exemple, les déclencheurs de réflexion et les types d'activités qui stimulent le plus la réflexion sur un continuum de situations entre les pôles « théorie » et « activité »? Quels sont les objets réfléchis? L'étude illustre la possibilité d'une « saisie » méthodologique d'un objet très sensible aux instruments d'observation : la *réflexion* sur la pratique, la théorie et l'expérience – réflexion qui signe les mouvements pollinisateurs entre ces éléments, de même que leur intégration chez le sujet. L'approche est qualitative/interprétative.

ABSTRACT

Grasping reflection to better train reflexive practice: from a theoretical model to operationalization

Philippe CHAUBET
Université de Montréal, Québec, Canada

The consensus is to train professionals to *reflect on the practice* in different places of training (teaching practicums) and with different types of knowledge – either from the literature or from experience. But what does *reflection* mean? This article synthesizes a reflection model, and then shows how it operates, notably for two types of training – in teaching and in international cooperation. The resulting methodology succeeds in documenting the reflections of these two types of trainees, and of experienced teachers. For example, what triggers reflection, and what types of activities most stimulate reflection on a continuum of situations between the poles of "theory" and "activity"? What objects are reflected upon? The study illustrates the possibility of a methodological "grasp" of an object that is very sensitive to observation instruments: reflection on practice, theory and experience – *reflection* that signals the pollinizing movements between these elements, and their integration within the subject. The approach is qualitative/interpretive.

RESUMEN

Captar la reflexión para desarrollar una práctica reflexiva: de un modelo teórico a su operacionalización.

Philippe CHAUBET
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Existe el consenso de capacitar a los profesionales para que *reflexionen sobre sus prácticas*, en una alternancia de «lugares» de formación (clase/periodo de prácticas) y de tipos de saber –provenientes de la investigación o de la experiencia. ¿Pero qué significar *reflexionar*? Este artículo sintetiza un modelo de reflexión y muestra su operacionalización, en especial para dos tipos de formación – en enseñanza y en cooperación internacional. La metodología que se deriva consigue documentar la reflexión de esos dos tipos de personas formadas, así como de maestros experimentados. ¿Cuales son, por ejemplo, los activadores de reflexión y los tipos de actividades que más estimulan la reflexión en un continuum de situaciones entre los polos «teoría» y «actividad»? ¿Cuales son los objetos de la reflexión? El estudio ilustra la posibilidad de «captación» metodológica de un objeto muy sensible a los instrumentos de observación: la reflexión sobre la práctica, la teoría y la experiencia – *reflexión*

que marca los movimientos polinizadores entre esos elementos y su integración en el sujeto. El enfoque es cualitativo/interpretativo.

Introduction

Former des praticiens « réflexifs » est devenu le leitmotiv de nombreuses formations professionnalisantes. Mais que signifie « réflexion » et comment appréhende-t-on des traces de la réflexion pour s'assurer qu'elle a bien été générée? Problématique et cadre conceptuel laisseront rapidement place à une méthodologie de « saisie » de la réflexion dans le discours d'acteurs en formation pratique/théorique ou d'enseignants en exercice. Trois résultats illustreront le tout : une typologie des déclencheurs de réflexion, un continuum de situations stimulant la réflexion, reliant le pôle des savoirs à celui de l'activité, le pôle de l'université à celui des milieux de travail. Viendront ensuite les principaux objets réfléchis. Une discussion théorique et méthodologique s'ensuivra.

Problématique

Le paradigme du « praticien réflexif » de Schön (1983) se serait imposé en formation universitaire vers 1998 (Brockbank et McGill, 2007). En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) inscrivait la pratique réflexive (PR) dans son référentiel de compétences pour les futurs enseignants. Métacompétence (Perrenoud, 1999) ou compétence « transversale » (Rey, 2008), la PR est devenue critère de professionnalité (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996).

Cependant, le terme « réflexion » reste flou (McLaughlin, 1999; Beauchamp, 2006; Saussez et Allal, 2007). Il recouvre par exemple 1) une conception psychocognitive de la réflexion, modélisant la régulation de notre pensée (McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp, 1999); 2) une approche quasi positiviste de gradation de la réflexion en « niveaux de développement cognitif » rapportée à des « standards de réflexion » (Arredondo Rucinski, 2005); 3) une formulation systémique, humaniste et éducative de la réflexion, d'orientation herméneutique-phénoménologique (Brockbanck et McGill, 2007), dans laquelle s'inscrit cette étude.

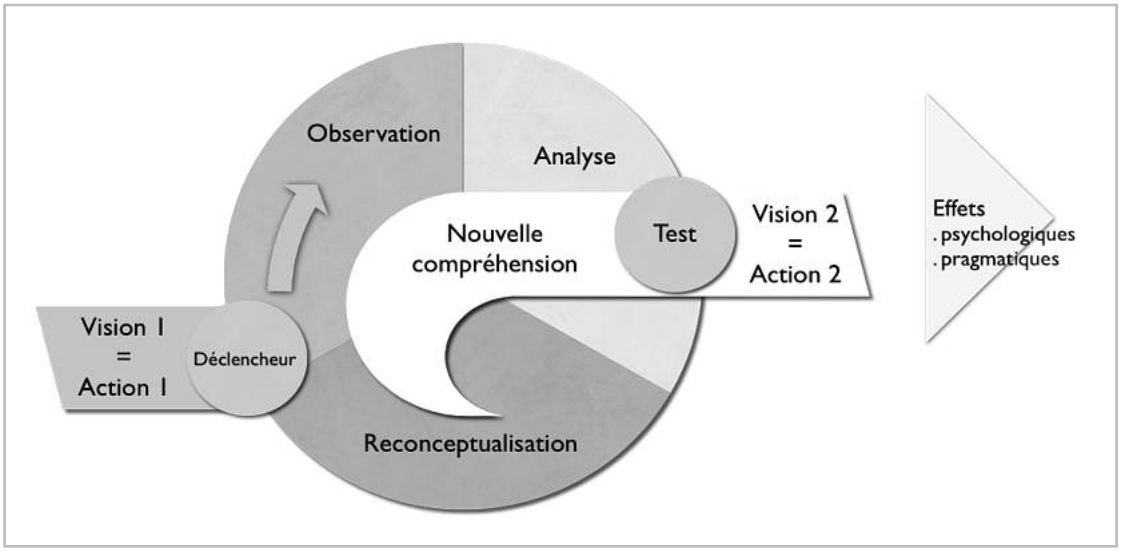
Sans définition claire de la réflexion, à quelle *conception* les formations universitaires professionnalisantes arriment-elles leurs dispositifs théorie/pratique? Par quels *moyens* évaluent-elles leur efficacité « réflexive »? Peuvent-elles repérer des liens entre *conditions* de formation et *occurrences* de réflexion? L'étude examine les caractéristiques des déclencheurs « réels » de réflexion, pour mieux les rapatrier dans les dispositifs réflexifs existants. La visée est de mieux comprendre le rôle réel de la réflexion dans des formations professionnalisantes.

Cadre conceptuel

Un courant de PR pragmatique, éducatif et humaniste dans la lignée de Dewey (1933/2004; 1938/1997) émerge depuis les années 1980 (Chaubet, 2010). L'individu s'y construirait dans un flux d'expérience régulièrement interrompu, mais rétabli par une « pensée réfléchie » investigatrice en interaction avec autrui et l'environnement (Dewey, *ibid.*). Un des rôles de l'éducateur consiste à renforcer ce processus chez les apprenants, après s'y être formé lui-même (Dewey, *ibid.*; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels, 2001; Brouwer et Korthagen, 2005; Loughran, 2006; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008). Cette mouvance théorique valorise autant la rationalité que les affects, qui ouvrent les angles de vision (Brockbank et McGill, *ibid.*). Les pratiques sont interrogées (Loughran, *ibid.*), les qualités de l'acteur encouragées, les besoins psychologiques intégrés (Osterman et Kottkamp, 2004; Korthagen et Vasalos, *ibid.*), l'activité signifiante et le bien-être au travail recherchés. L'accent n'est plus sur la « correction des défauts et déficits » chez l'acteur (Korthagen et Vasalos, 2009; Malo, 2008). Un aller-retour méthodique et « structuré » (Korthagen *et al.*, 2001; Loughran, 2006) se maintient entre les connaissances d'expérience de l'individu – associées partiellement à la formation pratique – et les savoirs *à* et *pour* enseigner (Étienne, Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud, 2009) de la formation « théorique ». Korthagen *et al.* (2001) parlent plutôt de *phronesis* (expérience) et d'*épistémè* (savoirs), que l'acteur, par sa réflexion, hybride pour produire ses connaissances (Osterman et Kottkamp, *ibid.*; Donnay et Charlier, *ibid.*; Loughran, *ibid.*; Brockbank et McGill, 2007; Chaubet, 2008).

Le moteur de l'approche reste un cycle de réflexion (Dewey, 1933) : 1) au cours du vécu, une situation interpellante « déclenche » 2) une investigation, notamment par l'observation, qui entraîne 3) une analyse menant à 4) une restructuration de la compréhension de la situation initiale (reconceptualisation), débouchant ou non sur 5) une action différente. Cette nouvelle compréhension peut provoquer des effets psychologiques positifs (« énergisation », sentiment d'« *empowerment* », de plus grande maîtrise, d'appartenance à une communauté, etc.; Osterman et Kottkamp, 2004). Le courant de la PR depuis Schön met l'accent sur la boucle entre l'ancienne compréhension/action « bloquée » et la nouvelle, efficace, d'où *l'impression* d'un « cycle » entre deux bornes : une « vision 1 » et une « vision 2 » (voir la figure 1).

Figure 1. **Synthèse du cycle de pensée réfléchie deweyenne revisité par un courant contemporain de pratique réflexive**



La « réflexion » désigne alors le *processus* d'investigation ET son *résultat* (Brockbank et McGill, 2007). Synthétisons : *la réflexion est un processus d'investigation déclenché par un élément interpellant, qui aboutit à sa reconceptualisation et peut avoir des effets psychologiques sur l'acteur ou pragmatiques sur l'action.* Cette définition fonde notre approche méthodologique pour *cerner la réflexion* des acteurs et examiner *son rôle réel* en formation universitaire ou au travail.

Méthodologie

La méthodologie déductive-inductive de cette étude constitue en soi l'un de ses résultats. Nous verrons comment nous avons abordé *indirectement* la réflexion chez les répondants et dans quelles circonstances il a fallu écarter un biais méthodologique. Par ailleurs, un logiciel a pu repérer « seul » des occurrences de réflexion, pourtant réputées « fuyantes ». Nous aborderons enfin quelques limites de l'étude.

Approche de projection, puis d'émergence

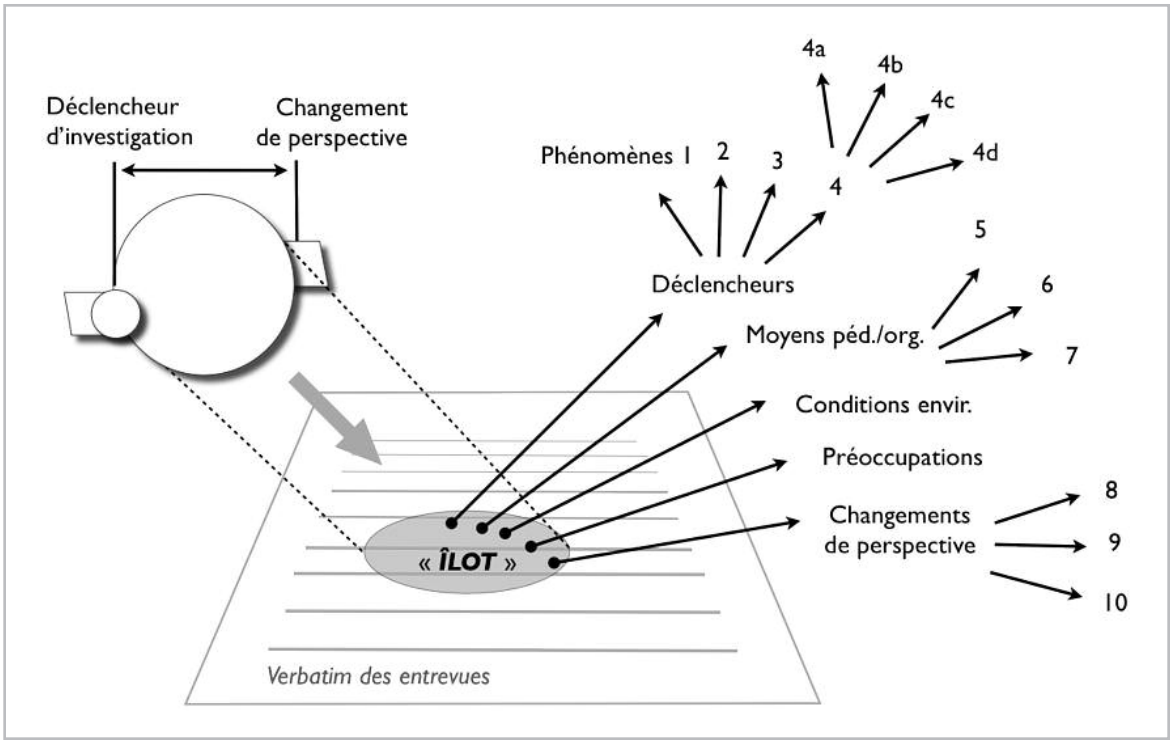
D'un point de vue méthodologique, le problème est que tout le monde « comprend » le terme réflexion, mais qu'en réalité chacun le voit à sa porte. Ainsi, Sumsion et Fleet (1996) constataient que les *représentations* différentes de la réflexion chez les codeurs avaient bloqué leur accord interjuges. Selon leurs conclusions, nous avons suivi une approche qualitative/interprétative, « compréhensive » (Paillé et Mucchielli, 2008), plutôt que quantitative/positiviste. Par ailleurs, la réflexion ne se matérialise

D'un point de vue méthodologique, le problème est que tout le monde « comprend » le terme réflexion, mais qu'en réalité chacun le voit à sa porte.

pas toujours en conduites visibles, empêchant son observation : l'acteur reste le mieux placé pour parler de ce qu'il vit et ressent (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997). La définition de la réflexion adoptée autorise une observation indirecte de la pensée à travers les traces laissées par le discours des acteurs *indépendamment des représentations des codeurs* (interpellations, investigations, reconceptualisations, effets sur soi et sur l'action, conditions et moyens pédagogiques et organisationnels sous-jacents). L'étude s'appuie sur trois échantillons de volontaires. Les deux premiers échantillons venaient de terminer des formations à « volonté réflexive », à l'Université de Montréal : 14 finissants d'un baccalauréat en enseignement du français langue seconde (FLS; 12 femmes, 2 hommes; âge moyen : 24 ans); 6 Québécoises (23 à 57 ans) diplômées d'un certificat en coopération internationale. La confrontation fréquente à l'altérité caractérisait la profession envisagée (enseigner le français à des non-francophones; monter des projets de coopération avec des personnes de cultures et d'environnements socioéconomiques et politiques différents). Les stages en milieu professionnel proposés par les dispositifs d'alternance promettaient des interpellations. Un troisième échantillon permettrait de confronter le modèle théorique au milieu professionnel, en situation réflexive sans enjeu de « former » ni prescription réflexive. L'hypothèse était qu'il pouvait exister un lien entre la réflexion théorie/pratique à l'université et la réflexion pratique/théorie en milieu de travail, notamment chez les enseignants, en formation ou déjà en exercice. Cinq enseignants expérimentés de FLS d'une université québécoise, qui avaient participé à un projet de restructuration des plans de cours de leur unité, autrement dit de leurs outils de travail (3 hommes, 2 femmes; âge moyen : 53 ans), constituaient cet échantillon « de confrontation ». Les données proviennent d'entrevues semi-structurées, collectives puis individuelles.

La méthodologie utilisée combinait deux approches. L'une, déductive, vérificatoire, testait l'opérationnalité du modèle théorique en apposant sur le discours des répondants, retranscrit, une grille de catégories préconstruites (les différents points du « cycle réflexif » : déclencheurs, investigations, reconceptualisations, conditions et moyens sous-jacents, effets). L'autre, inductive et phénoménologique, guettait le sens que les acteurs donnent à leur conduite (Poupart *et al.*, *ibid.*; Paillé et Mucchielli, *ibid.* : 29) et a laissé émerger des « bassins » de catégories « théoriques » préconstruites 166 catégories de bases, regroupées en 25 principales. L'approche *déductive* a repéré, par exemple, un ensemble de *déclencheurs de réflexion*, dont l'approche *inductive* a ensuite extrait les *caractéristiques*, sous forme de *phénomènes* fins (voir la figure 2). L'étude a retenu les significations *transversales aux trois échantillons*.

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



Les codes préconstruits ont obtenu un accord interjuges de 72 %, les codes émergents, un accord intrajuge de 86 %. Notre posture théorique et épistémologique est inspirée de constructivisme, socioconstructivisme et interactionnisme symbolique.

Thèmes des entretiens : aborder la réflexion sans en discuter

Les thèmes des entrevues éludaient le terme *réflexion* pour éviter toute interférence avec les représentations qu'en avaient les répondants, les phénomènes de désirabilité sociale (Brouwer et Korthagen, 2005) ou la perception que leur réflexion serait évaluée (qui peut simuler, biaiser ou inhiber celle-ci : Bolton, 2005; Loughran, 2006; Boud, 2010). Les thèmes d'entrevue voulaient mettre au jour des éléments du cycle réflexif : *Dans vos formations et travaux professionnels, ce que vous avez trouvé stimulant ou efficace* (recherche de déclencheurs ou effets), *les changements de votre regard sur les choses, les gens, la profession* (reconceptualisations), *les envies de résoudre ou d'explorer* (investigations). Le logiciel QDA Miner a contribué à traiter les données.

« Effet d'îlot » : projection ? Mise à l'épreuve par contrecodage et recherche logicielle

Un précodage sur 20 % des données a fait ressortir des « îlots » de codage plus denses contenant chacun un déclencheur *et* une reconceptualisation. Sémantiquement cohérents, ils se prêtaient (trop) bien à un enrichissement par d'autres catégories du cycle : conditions, moyens, effets, etc. Doute : le chercheur avait-il imprimé une direction à ses futurs résultats, *à son insu* ? La grille de codage fermée ne le mènerait-elle d'ailleurs pas à trouver *seulement* ce qu'il cherchait (Poupart *et al.*, 1997) ? Si le contrecodeur retrouvait les catégories placées par le codeur ET leur *configuration* dans le verbatim, cela réduirait la possibilité que le chercheur ait pu en influencer la distribution. La consigne au contrecodeur a donc été de « *coder sans unités de sens prédésignées* ». L'accord interjuges de 72 %, selon ces règles, tend à écarter l'hypothèse du biais méthodologique. Par ailleurs, le logiciel a doublé le repérage d'événements de réflexion (« îlots ») jusque-là effectué « à vue » (consigne : repérer les paires déclencheur-reconceptualisation). Une vérification sémantique a confirmé que la méthode informatique de repérage d'occurrences de réflexion était fiable à 97 % pour des « îlots » d'un paragraphe. Sur un plan théorique, les discussions codeur-contrecodeur ont amené à définir un type de déclencheur *imprévu dans le modèle conceptuel* : les déclencheurs d'*insight*. Ils génèrent des compréhensions soudaines, dont nous reparlerons étant donné leur portée conceptuelle.

Limites

Rechercher des transversalités dans de petits échantillons peut créer un effet de loupe (exacerber une tendance peu développée dans un échantillon) ou de gommage (effacer un phénomène présent seulement dans deux échantillons sur trois). En outre, le rappel d'une réflexion *déclenchée dans le passé* a pu altérer la « réalité » des réflexions reconstituées à travers le discours, lui-même influencé par la cocréation de sens générée par une entrevue. Le non-verbal, porteur de sens, se réduit aux marques du code écrit qui en rend faiblement compte. Bref, cette « réflexion réelle » participe plus d'une *reconstitution de traces* de réflexion à partir de fragments passés au filtre du discours des acteurs. Enfin, le volontariat et la taille réduite des échantillons interdisent la généralisation.

Résultats

Nous illustrerons le concept d'« îlot de réflexion » qui fonde les résultats de l'étude, puis nous aborderons deux phénomènes imprévus dans le modèle théorique : *insights* et « investigations suspendues ». Viendront ensuite trois résultats : les déclencheurs de réflexion, les situations de formation ou de travail qui en produisent le plus, les principaux objets réfléchis par les uns et les autres.

Écosystèmes de réflexion sous la loupe

Un « îlot de réflexion » s'enroule autour d'une idée et contient deux balises – déclencheur-reconceptualisation – trame d'une investigation ou d'un insight. En voici une illustration.

> *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, 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)

Les îlots constituent parfois de véritables écosystèmes des investigations ou *insights*, renfermant quantité d'informations. Retenons que les objets à étudier apparaissent dans des espaces d'observation donnant sur des éléments subjectifs (découvertes, réorientation de l'investigation, affects) ou sur des conditions objectives des contextes de formation « théorique », « pratique » ou de travail (lieux de déclenchement des investigations ou *insights*, dispositifs pédagogiques ou organisationnels, etc.).

Insights et investigations suspendues : éléments éludés par le modèle théorique

La compréhension ne vient pas toujours d'une investigation. Des découvertes instantanées s'imposent à l'acteur : « *Mais pourquoi n'y avais-je pas pensé!* ». Ces insights occupent 42 % des reconceptualisations (58 % pour les investigations) et déclenchent parfois à leur tour des investigations (le modèle de réflexion de Korthagen *et al.* (2001) recherche des « prises de conscience » de type *insight*, mais à partir d'amorces investigatrices). Par ailleurs, l'inconnu, l'absence de solution, le dilemme ou le manque de temps « suspendent » parfois l'investigation.

La compréhension ne vient pas toujours d'une investigation. Des découvertes instantanées s'imposent à l'acteur : « Mais pourquoi n'y avais-je pas pensé! ».

> *J'avais un élève [pendant mon stage…], c'était un enfant-soldat […] eh 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 désolée, 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)*

L'un des enseignants de FLS expérimentés rapporte une investigation suspendue pendant 20 ans, dénouée par un *insight* en discutant avec ses collègues.

Premier résultat-illustration : déclencheurs de réflexion externes/internes

Un déclencheur de réflexion est une interpellation qui aboutit par investigation ou *insight* à une reconceptualisation. On peut distinguer deux pôles complémentaires au déclenchement des investigations : externe et interne. L'*insight* semble essentiellement déclenché par autrui (pairs, clientèle ou formateurs/accompagnateurs), aussi bien chez les deux types de formés que chez les enseignants en exercice.

Du côté du pôle de déclenchement externe des investigations, on distingue : a) *les formateurs*, qui suscitent des questionnements sur l'activité et l'identité professionnelles, et qui amènent l'apprenant à mieux cerner sa place dans la profession ou à développer des schèmes d'action (c'est le projet proposé qui crée une *stimulation externe* chez les enseignants expérimentés); b) l'*Autre* (pairs, clientèle, dans leur variété : culture, milieu social, langue, âge, expérience, arrière-plan professionnel, etc.); c) les *problèmes professionnels* (vécus ou anticipés), qui déclenchent aussi l'investigation.

Deux déclencheurs internes d'investigations sont notables : a) *une attitude d'ouverture ou d'empathie*, goût d'interroger et de comprendre et capacité d'adopter momentanément la perspective des pairs, des formateurs, de sa clientèle; b) *une quête d'emprise sur le réel*, goût de la « débrouillardise », besoin de tester ses compétences en milieu authentique.

Chez les formés, la recherche identitaire au croisement des sphères personnelles, professionnelles et organisationnelles (« identité en actes » de Donnay et Charlier, 2008; Chaubet, 2008) alimente ce mouvement d'investigation venu de l'intérieur (*à quel type de professionnel je m'identifie le plus, quel genre de professionnel j'aimerais devenir*).

Le cas des *insights* déclenchés par l'Autre

L'Autre (pairs, clientèle, formateurs) déclenche fréquemment des découvertes instantanées, *sans investigation manifeste*, selon trois modalités : a) *l'interaction avec un groupe de pairs* au cours d'une activité de formation ou de travail; b) *la distance relative à l'Autre*, en termes de convergences ou de divergences sur les plans cognitif, affectif, opératoire ou axiologique; c) *l'adoption empathique et momentanée de la perspective de l'Autre*. Puisque les *insights* déclenchés génèrent des *reconceptualisations* et parfois des *effets* psychologiques (énergisation, *empowerment*, etc.) ou pragmatiques (changement des conduites), comme dans la définition de la réflexion du modèle théorique, nous les assimilons provisoirement à de la réflexion.

Deuxième résultat-illustration : les objets réfléchis – la profession, l'Autre et soi dans le métier

Les objets « réfléchis » sont, dans l'ordre, la profession, l'Autre dans la profession (pairs, clientèle, formateur) et soi dans le métier. La plupart des objets participent des trois, mais comportent une dominante.

La profession, objet réfléchi

LE grand objet investigué est la profession, chez les formés comme chez les enseignants chevronnés, et ce, dans trois directions. 1) *Les schèmes d'action professionnels*: comment (mieux) faire, avec quels outils, quelles approches? « *En français langue maternelle, oui, on peut expliquer l'accord du participe passé à des francophones […], 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). 2) *Les problèmes ou solutions anticipés suivent de près*, résumés par la formule « préparer le positif, empêcher le négatif ». « *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 stagiaire en enseignement du FLS). 3) *Les thèmes spécifiques de chaque profession, ressentis comme « à approfondir »*, viennent à égalité (par exemple, en FLS, il s'agira de méthodes inductives de grammaire).

En dehors des thèmes communs avec les investigations, les *insights* contribuent particulièrement aux reconceptualisations sur la profession. Ils font découvrir :

- la relativité de l'efficacité et de la validité des approches et outils courants du métier;
- les compétences requises;
- les « empêchements d'agir », qui résident parfois ailleurs qu'en soi (clientèle, situations de travail, etc.).

Dans la réflexion des *formés* (investigation ou *insight*), on reconnaît des éléments du métier oubliés des enseignants expérimentés : a) contextes de travail envisageables; b) caractéristiques réelles de la profession (opposées aux représentations naïves de départ); c) qualités requises ou facilitantes pour l'exercer. La réflexion, dans un mouvement plus « critique » (Fook, 2010), s'intéresse aussi à des objets plus psychologiques : liens entre action professionnelle et pouvoir (politique, économique, technique), discours circulant dans/sur la profession, qui s'avère chargé de distorsions liées aux intérêts individuels ou collectifs.

L'Autre, objet réfléchi

Deuxième objet investigué : *les pensées, façons d'agir, attitudes et émotions de l'Autre* (pairs ou clientèle, essentiellement) qui soulignent ses propres tendances de *convergences* ou *divergences* avec lui. « *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 et travaux d'équipe, notamment, ont découvert, par *insights, les types de clientèles envisageables et leurs caractéristiques.* Les enseignants expérimentés, à leur propre surprise, ont *redécouvert leurs pairs.*

Soi, objet réfléchi

Troisième objet investigué par les formés et enseignants chevronnés : soi, à travers son identité professionnelle – construite ou en structuration – et sa performance : Ai-je ma place dans cette profession? Suis-je vraiment efficace? « *Est-ce que*

j'aurais pas des choses à changer moi aussi?» (un enseignant de FLS expérimenté). Certains objets sont concrets : *quels gestes poser*, seul ou collectivement, *quelles limites* y sont inhérentes et *comment les dépasser*? D'autres sont clairement tournés vers soi : *ce que je ressens face aux situations professionnelles* simulées (« milieux construits », simulation; Pastré, 2008) ou authentiques (stages, travail), *mes forces et potentiels* pour exercer ce métier, voire l'état de *mon rapport affectif à cette profession*. Chez les *formés*, certains objets étaient plus spécifiques : *contextes de leur futur milieu de travail, communication avec clientèle et pairs, compétences à renforcer ou acquérir* pour dépasser les limites professionnelles ressenties (les professionnels expérimentés réfléchissent, eux, en termes de *peaufinage* de compétences). Leurs *insights* aussi sont spécifiques : *manière dont ils apprennent, origine de leurs schèmes d'action, raisons profondes d'exercer* (pourquoi ce métier, finalement?).

Chaque objet réfléchi a donc débouché sur des reconceptualisations mineures (affinement du regard) ou majeures (retournement de l'objet ou prise de conscience d'un objet nouveau) (Chaubet, à paraître).

Troisième résultat-illustration : un continuum de moyens pédagogiques et organisationnels stimulateurs de réflexion

Une analyse transversale des caractéristiques des moyens pédagogiques et organisationnels des formations et du projet professionnels concernant les enseignants expérimentés révèle que la réflexion (investigation ou *insight*) est plus ou moins stimulée selon les situations de travail et d'apprentissage. Un continuum apparaît, ordonné selon la typologie des situations de Pastré (2008). Les activités de travail « réelles », avec public authentique, comptes à rendre et responsabilités, stimulent le plus la réflexion (pour les formés : stages de 3e et 4e années en FLS, avec prise en charge quasi complète d'un groupe-classe; pour les enseignants expérimentés : restructuration des plans de cours collectifs, avec implications sur collègues et clientèle). Viennent ensuite les situations d'apprentissage à l'aide de « milieux construits » : simulations de la réalité à degrés variables d'authenticité, à moindre risque pour le formé. Les futurs coopérants internationaux, par exemple, ont beaucoup réfléchi lors de situations d'urgence simulées en formation « théorique » (ouragan, exode de populations, etc.). Le troisième type de situation « fait réfléchir », mais moins : la « leçon » traditionnelle, à intention didactique visible (« *aujourd'hui, nous parlerons de…* »). Ces trois types de situations s'ordonnent donc entre un pôle de l'agir et un pôle des savoirs constitués, sur un continuum qui dépasse la rupture traditionnelle formation initiale/milieu de travail, université/lieu de pratique. L'étude suggère l'ouverture d'un corridor de pollinisation croisée entre ces pôles, lorsque les savoirs formels éclairent la compréhension d'une pratique interpellante ou qu'inversement la pratique leur donne sens : « théorie » et « pratique » semblent alors fonctionner en courroie chez les deux types de formés comme chez les enseignants chevronnés.

Discussion

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

Aspects théoriques

Certains aspects conceptuels méritent un temps d'arrêt : la variété des objets réfléchis organisée en logiques de l'acteur qui transcendent l'opposition théorie/pratique; l'intégration des objets réfléchis en un tout cohérent pour l'acteur; le potentiel théorique et pédagogique du rôle des *insights* dans les reconceptualisations du (futur) professionnel; enfin, l'importance que l'agir semble prendre dans la stimulation de la réflexion en formation ou au travail.

Objets réfléchis variés et logiques sous-jacentes : transcender l'opposition théorie/pratique

Les objets réfléchis sont hétéroclites. Les schèmes d'action professionnels demeurent la priorité chez *tous* les répondants – formés en enseignement, en coopération, enseignants expérimentés. Mais ces schèmes sont confrontés aux façons de penser et d'agir de l'Autre (clientèle, pairs) qui éclairent qui nous sommes – personnellement et professionnellement – autant que la profession exercée. La variété des objets ne peut venir uniquement de l'induction mnémonique par les instruments de collecte de données (l'entrevue individuelle ressoude les fragments des entretiens collectifs). Dans les trois échantillons, des logiques de préoccupations ordonnent ce « vrac » : *le souci d'efficacité* d'abord, tenace, mais aussi la poursuite de « *fins personnelles* » entre sphères privées et professionnelles. Leplat (2008), en ergonomie, y voit des régulations de l'activité : « rationalité instrumentale ou téléologique » et « rationalité pathique ou subjective ». On entrevoit une logique « empathique » – aider l'Autre – compréhensible dans les métiers de l'humain. *Ces logiques transversales transcendent l'opposition classique théorie/pratique*: l'efficacité peut aussi bien provenir d'une meilleure compréhension conceptuelle que d'un agir mieux ajusté.

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

Les deux types de formés paraissent composer avec une multiplicité d'objets, de plus en plus nombreux et variés, tendus ou non par les formateurs (Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais, dans ce numéro thématique). La réflexion s'en empare et « jongle », pour essayer de s'approprier la profession, d'y donner sens. L'étude montre que les pairs et la clientèle *aussi* fournissent, en interaction continue avec l'acteur, des objets à réfléchir et intégrer. « Jongler » n'est pas reposant. Telle stagiaire de FLS se rend compte que l'adolescent dyslexique qu'elle veut aider dans une visée d'intégration refuse son soutien au nom de l'intégration (aide stigmatisante). En coopération internationale, la formation théorique piétine l'image naïve que les étudiantes

entretenaient du métier : Mère Teresa devient « Mère avertie » (reconceptualisation). Une future enseignante de FLS résumera ainsi l'expérience : « *dur, mais efficace* ». La réflexion semble donc jouer un rôle majeur d'intégration de diverses expériences, théoriques ou pratiques, les siennes ou celles des autres, en un tout qui ait du sens pour l'acteur. Nous avons bien là un moteur de développement professionnel, où la confrontation à l'altérité joue un rôle majeur (Donnay et Charlier, 2008). Coordonnée aux situations d'agir (stages, travail réel, « milieux construits » en formation « théorique »), cette altérité révèle son potentiel pour stimuler la réflexion.

La réflexion semble donc jouer un rôle majeur d'intégration de diverses expériences, théoriques ou pratiques, les siennes ou celles des autres, en un tout qui ait du sens pour l'acteur.

Plein feu sur les insights : conséquences théoriques et pédagogiques

La mise au jour de l'élément *insight* et de son rôle majeur dans la construction de la pensée du professionnel en formation ou expérimenté interpelle la représentation théorique cyclique de la réflexion par investigation. Le cycle « ne tourne plus », n'investigue pas, est instantané, n'est plus… cycle. Par ailleurs, l'ampleur du phénomène « *insight* » dans les reconceptualisations des formés et professionnels commande l'affinement d'une « méthodologie à documenter les *insights* et leurs conditions d'émergence ». La même question se pose d'ailleurs pour les investigations : quelles stratégies éducatives et pédagogiques pourraient les susciter souvent et efficacement? Pour les *insights*, l'étude souffle une direction : renforcer la confrontation interactive à l'altérité, en situation de formation initiale aussi bien que continue.

Stimulation optimum de la réflexion : l'importance de l'agir en formation

Mettre l'apprenant plus souvent en « situation d'agir » en formation pratique (stages, développement professionnel) ou « théorique » (milieux construits) ne signifie pas abandonner les savoirs constitués. En effet, la « théorie » ou l'*épistémè* peut aller dans le sens de la préoccupation d'efficacité dominante des acteurs, *si* elle entretient avec l'agir une relation d'éclairage sain, sans préséance épistémologique d'ordre applicationniste (privilégier la pratique sur les savoirs formalisés renverse seulement la problématique épistémologique, sans assurer le dialogue constructif que *phronésis* et *épistémè* doivent entretenir pour que l'acteur se construise professionnellement; Boud, 2010). L'arc-boutement théorie/expérience n'a donc pas lieu d'être ici. L'étude encourage plutôt à fouiller chez les formés l'arrimage théorie/besoin-d'efficacité/pratique et chez les enseignants en exercice une forme probablement inversée, pratique/besoin-d'efficacité/théorie, bien qu'il s'agisse d'une circularité sans réel « départ » ni « fin ».

Retour à quelques aspects méthodologiques

Revenons à certaines facettes méthodologiques pour « saisir » la réflexion : neutralité de la définition pour limiter la subjectivité du codeur, nature reconstituée de la réflexion étudiée et, enfin, transférabilité de la méthode.

Mise entre parenthèses des jugements de valeur sur la réflexion ou les dispositifs

La méthodologie utilisée éclaire intrants et extrants du processus de réflexion. Le fonctionnement « intermédiaire » de nos structures psychobiologiques est mis entre parenthèses. La nature des dispositifs, leur mise en alternance ou pas, n'influence pas la méthodologie. La question d'où tout découle est : « Y a-t-il eu reconceptualisation et, si oui, quelles en sont les traces? » Cela permet de 1) éviter une prise de position axiologique qui dirait « la bonne » réflexion, le « beau » déclencheur, la « vraie » reconceptualisation; 2) concentrer son attention sur les dispositifs de formation ou de travail qui stimuleraient le plus la construction et l'intégration de la pensée des formés et professionnels.

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

Que produit cette méthodologie, à la fois instrument et objet de recherche? De notre point de vue, elle reconstitue des fragments de réflexion en un tout relativement cohérent, lisible par une personne extérieure aux événements. Elle fournit des indices sur ce qui favorise, dans une formation qualifiante, une meilleure compréhension de la profession, de l'Autre et de soi dans le métier, sans *a priori* sur les apports respectifs des formations « théorique ou pratique ». Elle suggère, par le relevé de transversalités sur différents sites, que la réflexion est un mécanisme capable de s'affranchir des contextes et spécificités des objets réfléchis. La réflexion que nous cherchons à encourager dans les formations universitaires et en développement professionnel relèverait donc bien d'une faculté universelle, mécanisme organisateur et intégrateur, transformateur de l'identité professionnelle, à la base du développement professionnel (Donnay et Charlier, 2008 : 14-15).

Transférabilité de la méthodologie

Que le contrecodeur se soit aisément approprié les catégories préconstruites de la méthodologie et que le logiciel ait détecté « seul » des « îlots de réflexion » dans le discours des répondants est de bon augure pour la transférabilité de la méthode, pour étudier le fonctionnement « réel » de la réflexion dans les formations professionnalisantes, peut-être même dans des perspectives quantitatives ou mixtes.

Conclusion

Cet article a exposé une méthodologie pour « saisir » des événements de réflexion, appuyée de trois illustrations, deux en formation initiale et un en milieu professionnel enseignant : déclencheurs de réflexion, objets réfléchis et caractéristiques des situations qui « font le plus réfléchir » sur un continuum entre les pôles savoirs et activité, capable de rendre compte de situations d'alternance, sans rupture entre l'université et les milieux de travail. Il faudrait encore aborder les reconceptualisations générées par cette réflexion, les dispositifs effectifs – pédagogiques ou organisationnels,

voulus ou involontaires –, et en extraire les éléments à réinvestir dans les programmes à visée réflexive qui recherchent l'intégration intelligente des savoirs formalisés ou issus de l'expérience. Pour le moment, il y a bien eu « saisie » de réflexion, imparfaite mais perfectible, avec les implications théoriques et méthodologiques que cette saisie signifie pour les formations professionnalisantes ou le développement professionnel.

Références bibliographiques

ARREDONDO RUCINSKI, D. (2005). Standards of Reflective Practice. Dans S. P. Gordon, *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* (2e éd.). London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage Publications, 279 p.

BOUD, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (p. 25-36). *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, 384 p.

BROUWER, N. et KORTHAGEN, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, XLII(1), 153-224.

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*. Paris : FIPF, p. 115-125. [En ligne]. [http://www.fipf.info] (Consulté le 3 juin 2010).

CHAUBET, P. (2010). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).

DEWEY, J. (1933/2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond, 298 p.

DEWEY, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York : Touchstone, 96 p.

DONNAY, J. et CHARLIER, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2e éd.). Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP, 185 p.

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, 264 p.

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.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation, 253 p.

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 et London : Dordrecht Heidelberg et Springer.

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, 312 p.

LEPLAT, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : Presses universitaires de France, 244 p.

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 et New York : Routledge, 208 p.

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*, XXXI(1), 9-25.

OSTERMAN, K. et KOTTKAMP, R. (2004). *Reflective Practice for Educators : Professional Development to Improve Student Learning* (2e éd.). Thousand Oaks : Corwin Press, 240 p.

PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 315 p.

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.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck, 268 p.

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. [En ligne]. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_04.html].

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, 405 p.

REY, O. (2008). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*. Dossier d'actualité de la VST, 34. [En ligne]. [http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php].

SAUSSEZ, F. et ALLAL, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, XXX(1), 97-124.

SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Book, 374 p.

SUMSION, J. et FLEET, A. (1996). Reflection: Can we assess it? Should we assess it? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, XXI(2), 121-130.