

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

Philippe Chaubet

Volume 31, Number 2, May 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1084731ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1084731ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Chaubet, P. (2012). La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux. *Recherches qualitatives*, 31(2), 108–132. <https://doi.org/10.7202/1084731ar>

Article abstract

Ce texte condense une thèse par articles, en sciences de l'éducation, soutenue en 2010 à l'Université de Montréal. La réflexion, incontournable aujourd'hui dans le monde de la formation et du travail, reste un concept aux contours mouvants. Son apparence sans équivoque en fait un objet de consensus dans les textes directeurs des politiques éducatives nationales ou internationales. Le bât blesse lorsqu'il faut mettre le concept à l'oeuvre dans des projets éducatifs ou professionnels. La réflexion revêt soudain divers manteaux et l'on ne voit plus très bien comment l'articuler au réel. Elle renvoie de fait à plus d'une conception de l'Homme, de la science et de l'éducation. Une mouvance particulière du champ théorique de la pratique réflexive semble toutefois porteuse pour opérationnaliser le concept en milieu éducatif ou professionnel. Elle s'enracine dans l'humanisme et le pragmatisme de Dewey (1933). Nombre de chercheurs et formateurs contemporains la mettent au travail. Ils recherchent des manières de *réfléchir* et *faire réfléchir* riches de sens pour les acteurs. La visée est émancipatoire et sociale : former des citoyens et professionnels capables de s'adapter et de se renouveler à long terme. Après un recadrage épistémologique et théorique, l'étude s'attèle à une question méthodologique nécessaire pour réguler un dispositif réflexif : comment savoir, au-delà de l'intuition, que de la réflexion s'est produite, et à quelle occasion, dans une formation ou un projet professionnels? L'étude est qualitative-interprétative, à base d'entrevues semi-dirigées collectives et individuelles auprès de 25 volontaires issus de trois échantillons : des enseignants de français langue seconde, expérimentés ou en formation, et des professionnels adultes qui suivent un programme universitaire de coopération internationale. La démarche méthodologique pour « saisir » de la réflexion constitue un résultat en soi. D'autres suivent : les déclencheurs de cette dernière, ainsi que les conditions et moyens pédagogiques ou organisationnels qui ont présidé à son émergence. Les objets « réfléchis », c'est-à-dire ici « reconceptualisés », sont analysés sous l'angle de changements de perspective de l'acteur sur sa profession, soi et l'Autre dans le métier. Les préoccupations des formés et professionnels sont également abordées. Des pistes de recherche et d'application sont dégagées pour des formations professionnalisantes, notamment celle à l'enseignement, mais aussi pour le développement professionnel en milieu de travail.

**Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren
Concours 2012**

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

Philippe Chaubet, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

Ce texte condense une thèse par articles, en sciences de l'éducation, soutenue en 2010 à l'Université de Montréal. La réflexion, incontournable aujourd'hui dans le monde de la formation et du travail, reste un concept aux contours mouvants. Son apparence sans équivoque en fait un objet de consensus dans les textes directeurs des politiques éducatives nationales ou internationales. Le bât blesse lorsqu'il faut mettre le concept à l'œuvre dans des projets éducatifs ou professionnels. La réflexion revêt soudain divers manteaux et l'on ne voit plus très bien comment l'articuler au réel. Elle renvoie de fait à plus d'une conception de l'Homme, de la science et de l'éducation. Une mouvance particulière du champ théorique de la pratique réflexive semble toutefois porteuse pour opérationnaliser le concept en milieu éducatif ou professionnel. Elle s'enracine dans l'humanisme et le pragmatisme de Dewey (1933). Nombre de chercheurs et formateurs contemporains la mettent au travail. Ils recherchent des manières de *réfléchir* et *faire réfléchir* riches de sens pour les acteurs. La visée est émancipatoire et sociale : former des citoyens et professionnels capables de s'adapter et de se renouveler à long terme. Après un recadrage épistémologique et théorique, l'étude s'attèle à une question méthodologique nécessaire pour réguler un dispositif réflexif : comment savoir, au-delà de l'intuition, que de la réflexion s'est produite, et à quelle occasion, dans une formation ou un projet professionnels? L'étude est qualitative-interprétative, à base d'entrevues semi-dirigées collectives et individuelles auprès de 25 volontaires issus de trois échantillons : des enseignants de français langue seconde, expérimentés ou en formation, et des professionnels adultes qui suivent un programme universitaire de coopération internationale. La démarche méthodologique pour « saisir » de la réflexion constitue un résultat en soi. D'autres suivent : les déclencheurs de cette dernière, ainsi que les conditions et moyens pédagogiques ou organisationnels qui ont présidé à son émergence. Les objets « réfléchis », c'est-à-dire ici « reconceptualisés », sont analysés

sous l'angle de changements de perspective de l'acteur sur sa profession, soi et l'Autre dans le métier. Les préoccupations des formés et professionnels sont également abordées. Des pistes de recherche et d'application sont dégagées pour des formations professionnalisantes, notamment celle à l'enseignement, 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

Introduction

Former des enseignants capables de « réfléchir sur [leur] pratique et [...] réinvestir les résultats de [leur] réflexion dans l'action » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 157), voilà officialisée par le ministère de l'Éducation du Québec une préoccupation qui mettait en effervescence les universités un peu partout dans le monde depuis les années 90. L'idée est belle : un praticien autonome capable de s'adapter et de se renouveler tout au long de sa vie, avec en arrière-plan la mise en mouvement de la réflexion de ses propres élèves. On imagine l'effet exponentiel sur une population en quelques années. Et les formateurs de relever leurs manches. Cependant, au fur et à mesure que l'on tente de faire réfléchir les futurs enseignants, deux problèmes reviennent sans cesse : 1) la polysémie du terme *réflexion*; 2) la difficulté d'affirmer avec précision en quoi et comment cette réflexion – aux contours mouvants – s'est développée chez tel ou tel étudiant en enseignement (ou dans bien d'autres domaines où la pratique réflexive est préconisée : médecine, sciences infirmières, ingénierie, etc.). La visée de cette étude était précisément d'élucider, entre la volonté de faire réfléchir et les occasions de réflexion fournies par l'environnement, comment des étudiants, mais aussi des acteurs en situation de travail, sont amenés à réfléchir et, éventuellement, de savoir s'ils en gardent une sorte d'habitude (Chaubet, 2010). Nous allons d'abord dégager un espace de compréhension commune autour du terme de *réflexion* à partir d'auteurs contemporains, pour ensuite nous concentrer sur la difficulté principale : « saisir » des traces que la réflexion a produites. Dans cet effort pour dégager du sens, nous verrons qu'épistémologie, théorie et méthodologie s'entretiennent. Cette tentative de produire une définition cohérente et opérationnelle de la réflexion aboutit à de nombreux résultats liés à trois échantillons : des enseignants de FLS en fin de formation, d'autres chevronnés, en pleine activité, et enfin, des adultes fraîchement diplômés d'une formation en coopération internationale.

Problématique

Selon Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), le paradigme du praticien réflexif en éducation complète et équilibre d'autres paradigmes, dont celui du « technicien » et du « maître instruit ». L'enseignant, en tant que professionnel, doit sortir de l'enfermement dans une identité qui le réduirait à un porteur de techniques et de connaissances. Sa réflexion peut lui permettre d'infléchir et de développer sa pratique de manière adaptative, selon une posture d'ouverture aux possibles, dans un aller-retour fécond entre son expérience en contexte, les leçons qu'il en tire et les savoirs « standardisés », abstraits, cumulés par l'humanité (Donnay & Charlier, 2008). Ces derniers répondent à une préoccupation de recherche de régularités dépouillées de leur contexte. Ils sont destinés à mieux comprendre le réel, prédire ses phénomènes, y agir. Du point de vue du professionnel, le nœud est là : quelle priorité accorder aux connaissances contextualisées, issues de l'expérience, par rapport aux savoirs formels, issus de la recherche (Lessard, Altet, Paquay, & Perrenoud, 2004)? Schön, en 1983, lance la notion de « pratique réflexive ». Si la formule frappe et inaugure un champ de recherche, c'est qu'elle réhabilite le professionnel dans sa capacité à apprendre *de* et *dans* son expérience pour répondre aux résistances du réel. Le praticien apparaît soudain comme un acteur aux prises avec des problèmes et dilemmes, en quête de solutions adaptées, et ce, malgré la nébulosité des situations uniques sur lesquelles butent les savoirs génériques des formations initiales. L'idée que le professionnel, par sa réflexion, peut sortir d'impasses complexes et qu'il n'est pas un simple applicateur de savoirs et formules le revalorise. Il crée du sens, déploie son ingéniosité pour unifier l'éparpillé et réparer l'imprévu. Sur un ton humaniste, cette perspective redonne confiance en soi. Dans une nuance plus managériale ou « performative », elle promet des gains d'efficacité. Le nombre d'études sur le sujet explose donc dans les années 90, notamment en éducation.

Mais comme le relèvent McLaughlin (1999), Desjardins (2000), Beauchamp (2006) et Saussez et Allal (2007), le terme *réflexion* recouvre des conceptions aux contours flous. Que signifie *réflexion* quand on s'évertue à la provoquer dans un programme de formation? Comment la stimule-t-on? Enfin, s'il s'agit d'un objet à apprendre, à « réguler » pour favoriser l'autorégulation des apprenants (Allal, 2007), à quoi voit-on concrètement que la stimulation a porté ses fruits, bref, qu'on est un formateur ou facilitateur efficace? La question se pose de l'articulation des éléments d'une intervention éducative ou professionnelle pour parvenir à un praticien capable d'autoréguler son action et, d'une manière plus large, de s'autorenouveler face à une société en mutation rapide (Frost, 2010). Autrement dit, comment opérationnalise-t-on l'injonction

de « réfléchir sur sa pratique » promulguée par des textes ministériels (Gouvernement du Québec, 2001, 2005, 2008) ou internationaux? L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), par exemple, invite les établissements d'enseignement supérieur à aider leurs enseignants à « s'engager dans une pratique réflexive » (OCDE, 2009, p. 10). Elle considère que celle-ci constitue une compétence clé à développer chez tout citoyen pour « réussir dans la vie », « contribuer au bon fonctionnement de la société » et « faire face au changement » (OCDE, 2005, pp. 6-10).

L'objectif général de la recherche se lit ainsi comme 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.

Cadre conceptuel

Au-delà de l'enjeu social et éducatif d'« opérationnaliser » la réflexion, nous entrons ici dans des considérations épistémologiques et théoriques qui influencent les plans éducatifs et méthodologiques. Prenons comme illustration trois approches de la réflexion, d'orientations épistémologiques différentes, mais qui s'inscrivent dans le « même » champ théorique de la pratique réflexive.

McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp (1999) s'attachent à repérer comment un enseignant postsecondaire expert autorégule ses prises de décision en situation de travail selon des indices prélevés dans sa classe. La recherche de l'instance de réflexion qui conseille la décision relève d'une psychologie cognitive, intéressante en soi, mais qui reste limitée à l'esprit d'une seule personne, l'expert, pas le formé, et court le risque de montrer le novice sous un jour « déficitaire » (Malo, 2008), appelant une formation de type « rattrapage » qui dévalorise l'enseignant débutant dès ses premiers pas, alors qu'il pourrait être encouragé à actualiser et à développer ses forces actuelles (Korthagen & Vasalos, 2009). Par ailleurs, absorbée dans le microsystème (méta)cognitif de l'expert, cette approche ne prête plus réellement attention à la variété des interpellations qui alimentent la réflexion réelle du formé, qui pourtant pourraient inspirer la mise en œuvre de dispositifs réflexifs éducatifs.

Arredondo Rucinski (2005) propose une vision normative de la réflexion. Elle inscrit l'usage de la pratique réflexive sur une règle à quatre « niveaux de développement cognitif » (utilisation émergente, compétente, experte, puis éthiquement et socialement juste), eux-mêmes subdivisés en « standards » qui servent de cibles. La réflexion prend alors une tournure

épistémologique positiviste, orientée sur des objectifs quantifiables, selon des coordonnées absolues par rapport aux individus et organisations, dans une tradition empirico-analytique des sciences sociales bien décrite par Van Manen (1977). Ici, la réflexion de l'individu est subordonnée à une visée du bien commun : chaque rouage – chaque praticien – *doit* tourner adéquatement dans la machine éducative pour le bien social. On peut se demander dans ce cas si la réflexion, sous les habits d'une recherche d'émancipation et d'autonomie pour l'acteur, ne devient pas l'exercice d'« auto-surveillance » normé, au service d'intérêts extérieurs à soi, dénoncé par Bleakley (2000, p. 406). Dans la tension relevée par Donnay et Charlier (2008) entre un pôle de développement et émancipation et un autre de conformisation, c'est nettement vers ce dernier que se déplace cette conception de la réflexion.

Une troisième mouvance de pratique réflexive nous semble plus porteuse pour le champ éducatif, par sa manière d'envisager la transformation des individus et des systèmes. Elle revalorise en effet la quête de sens du praticien en train de se former ou déjà au travail. L'accent sur l'accompagnement du développement de l'individu relève nettement d'une préoccupation humaniste. La visée première est la croissance personnelle de l'acteur, selon des paramètres idiosyncrasiques liés à son parcours, ses motivations et attentes, ses représentations de la profession et du rôle qu'il y joue, éventuellement même d'un certain sens de l'identité et de la mission (Korthagen & Vasalos, 2009). L'efficacité du système professionnel ou social n'est pas oubliée, mais considérée comme dépendante des significations que l'acteur investit dans son activité. Dans ce sens, la réflexion se relève toujours en coordonnées relatives à l'acteur et, partant, aux écosystèmes complexes de formation ou de travail à l'entrecroisement desquels il réfléchit (Donnay & Charlier, 2008). Dans le domaine de la formation à l'enseignement, les savoirs formalisés doivent ainsi trouver un meilleur enracinement dans une pratique inévitablement située dans un contexte et un acteur (Brockbank & McGill, 2007). Malgré des différences dans les modalités de mise en œuvre, une « pédagogie réaliste » de la formation (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001) sous-tend cette vision de la pratique réflexive. Nous considérons que cette perspective est partagée par un certain nombre de chercheurs en éducation disséminés dans le monde (Bolton, 2005; Brockbank & McGill, 2007; Donnay & Charlier, 2008; Korthagen & Vasalos, 2009; Loughran, 2006; Osterman & Kottkamp, 2004; Saint-Arnaud, 2001, entre autres). Le dénominateur commun de leur conception de l'Homme, de la science et de l'éducation se trouve dans le pragmatisme éducatif et humaniste de Dewey (1933/2004; 1938/1997). On peut à juste titre parler de convergences épistémologiques et théoriques, qui justifieraient qu'on identifie là un courant spécifique de pratique réflexive.

Nous proposons que les conceptions de ces chercheurs soient synthétisées dans la définition suivante de la réflexion (voir la Figure 1) :

Objet à deux faces qui lie un processus de reconceptualisation et son résultat. Le processus est déclenché naturellement ou artificiellement. Lié à l'expérience, il peut prendre chez l'acteur la forme d'une investigation à partir d'un élément interpellant (problème ou élément suscitant la curiosité) généralement modélisé en un cycle (interpellation, observation, analyse, reconceptualisation, test). Ce processus aboutit à un résultat : une nouvelle compréhension, une perspective neuve, affinée ou raffermie sur l'objet « réfléchi ». Parfois, c'est une véritable découverte. Cette reconceptualisation produit souvent des effets psychologiques ou physiques sur l'acteur : sentiment d'*empowerment*, de maîtrise professionnelle, d'appartenance à une communauté, d'énergisation, etc. Elle peut aussi, quand le contexte le permet, générer des effets pragmatiques sur l'action : l'acteur agit différemment parce qu'il « voit autrement ».

Cette définition inspire trois remarques : 1) le concept de reconceptualisation embrasse ainsi un champ plus vaste que la métacognition à laquelle on réduit souvent la réflexion; 2) cette définition propose en filigranes des traces du passage de la réflexion : déclencheurs, changements de perspective, effets; 3) la réflexion ainsi définie englobe le concept de réflexivité, c'est-à-dire l'idée que l'acteur peut tourner sa réflexion vers lui-même, ses propres pensées et actions (il crée ainsi une « rupture épistémologique » selon Donnay & Charlier, 2008; dans cette étude, nous comptons la réflexivité comme une catégorie spécifique de réflexion).

On devine l'intérêt méthodologique de définir partiellement la réflexion par rapport à ses traces. Ce sera le 1^{er} objectif spécifique de l'étude : repérer des occurrences de réflexion. Les 2^e et 3^e objectifs sont liés : identifier les conditions d'émergence des occurrences relevées et élucider les liens entre occurrences de réflexion et dispositifs réflexifs (« moyens de faire réfléchir »). Le 4^e est assez ambitieux : cerner les schèmes de pensée et d'action susceptibles d'être reconduits par l'acteur; il est manifestement animé par la visée d'autorenouvellement professionnel à long terme.

Méthode

L'étude a adopté une approche exploratoire, à petite échelle – 25 répondants – mais en profondeur. Il fallait saisir empiriquement le fonctionnement et les interactions des éléments de ce modèle théorique de la réflexion et éprouver les limites de la définition proposée, dans une perspective d'opérationnalisation en

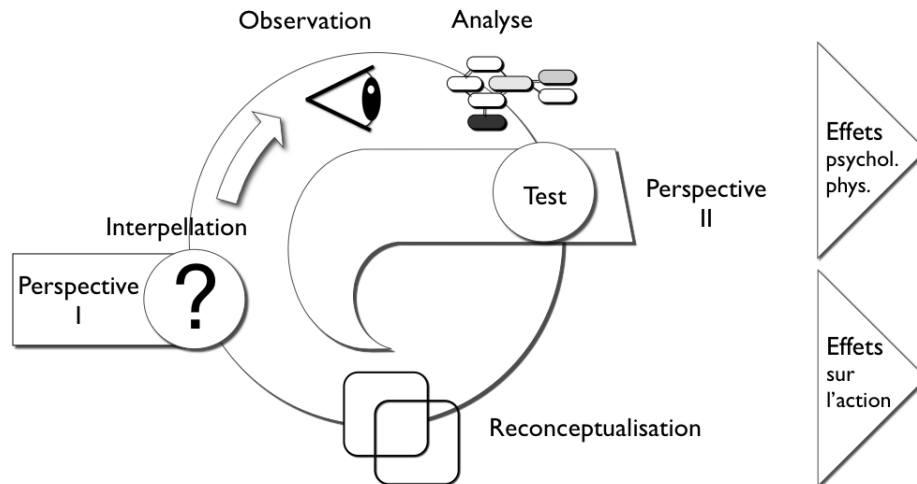


Figure 1. La réflexion comme processus de reconceptualisation déclenché, générateur de changements de perspectives, d'effets sur soi et sur l'action.

milieu éducatif ou professionnel. La prudence imposait une étude qualitative ciblée pour tester la viabilité empirique du modèle théorique.

Sur le plan des instruments de cueillette de données, interviewer des personnes qui venaient de vivre des situations formatives ou professionnelles où la réflexion était fortement sollicitée, soit par la visée éducative du programme, soit par la nature de la tâche de travail, semblait cohérent avec cette mise à l'épreuve. Laisser parler les acteurs de la réflexion à propos de leur expérience de formation ou de travail constituait un accès plus « direct » à leurs éventuelles reconceptualisations et aux conditions qui y avaient présidé qu'une observation de leurs actions à partir desquelles il aurait fallu inférer ces reconceptualisations, leur origine et leurs effets psychologiques ou physiques. L'entrevue semi-structurée, collective et individuelle, permettrait aussi de capter « le sens que les acteurs donnent à leurs conduites » (Poupart, 1997, p. 175), prioritairement au sens que le chercheur aurait pu y mettre, mais en possible dialogue avec lui. L'étude se situe ainsi dans une approche qualitative-interprétative, d'orientation « compréhensive » (Paillé & Mucchielli, 2008) et dans une perspective d'interactionnisme symbolique.

Trois échantillons non probabilistes, constitués de volontaires, ont procuré les données : 14 finissants en enseignement du français langue seconde (FLS) dans un programme conjoint Université de Montréal/Université McGill, 6 finissants 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. La triangulation des données issues de deux situations de formation différentes (FLS et coopération internationale) et de deux types de situation de réflexion distincts (situation formelle d'apprentissage et situation de travail réel) devait permettre de discerner dans la réflexion les éléments qui relevaient des spécificités des contextes de ceux qui appartenaient à des éléments transversaux, bref, d'isoler des sortes d'invariants de la réflexion. Celle-ci était attendue dans les trois cas, pour les raisons suivantes : 1) le FLS demande une capacité de décentration du fait que, selon les situations, il existe un écart entre sa langue et sa culture et celles des élèves (futurs ou actuels) ou celles ciblées par l'enseignement; 2) la coopération internationale exige une décentration similaire, ne serait-ce que pour déconstruire l'idéologie de la suprématie culturelle d'un groupe humain qui viendrait en aider un autre, le concept d'aide lui-même devant être déconstruit; 3) enfin, une équipe d'enseignants universitaires qui avaient remanié collectivement une série de plans de cours – leurs instruments de travail quotidien – y avait sans doute vécu une réflexion intense. Les données ont été enregistrées puis transcrites au printemps et à l'été 2009, une fois achevés les formations et le projet professionnel concernés. Le logiciel QDA Miner a contribué à leur traitement.

Une précision doit être apportée : pour éviter un effet de désirabilité sociale ou ajouter au quiproquo sur le sens du terme *réflexion*, jamais le mot n'a été utilisé dans les questions posées. Les thèmes des entretiens s'appuyaient sur les éléments du modèle théorique de la réflexion sans en parler : 1) l'efficace ou le stimulant dans cette formation ou ce projet professionnel (recherche de déclencheurs); 2) les changements de regards sur la profession, autrui ou eux-mêmes (changements de perspective); 3) les points efficaces de la formation ou du projet (effets psychologiques, physiques, pragmatiques); 4) les envies de résoudre des problèmes ou des questions liées à la formation ou au projet (investigations ou leurs déclencheurs).

Les échantillons se composaient de volontaires : c'est en soi une limite de l'étude. Par ailleurs, les résultats reproduisent le discours d'un chercheur sur celui d'acteurs. Il ne s'agit donc pas d'une Vérité, mais de l'interprétation d'un chercheur à propos du monde et de ses phénomènes tels qu'ils sont interprétés par les acteurs.

Résultats

Il a fallu « construire le chemin » au fur et à mesure de la rencontre avec les données. Comme on le verra, dans la saisie de la réflexion, objet fuyant s'il en est, rien n'était acquis d'avance. En ce sens, la méthodologie dégagée forme

LE résultat qui a permis d'en obtenir d'autres. Une brève typologie des déclencheurs de réflexion est aussi présentée, puis les moyens et conditions qui ont présidé à l'émergence de la réflexion relevée, ainsi que leur articulation aux déclencheurs de réflexion en milieu éducatif ou de travail. Les préoccupations sous-jacentes aux réflexions sont également analysées. Viendront alors les changements de perspectives vécus par les acteurs, et certains de leurs effets. Manifestement, les répondants ne voient plus sous le même éclairage leur profession, eux-mêmes et l'Autre (élèves, partenaires, pairs) dans le métier d'enseignant ou de coopérant.

Construire le chemin

Une tension entre la volonté de vérifier et celle de comprendre est apparue tôt dans l'étude. Au fur et à mesure des lectures, le cadre conceptuel se synthétisait de plus en plus en cadre théorique. Il apparaissait évident qu'un modèle de la réflexion, et non des concepts éparpillés, devrait être confronté à la réalité. Toute la question était là : si la construction théorique dirigeait trop le regard, l'étude ne produirait que ce que le chercheur y aurait « mis au départ » (Giorgi, 1997). Il fallait donc d'un côté laisser le modèle organiser les données, par la projection de catégories préconstruites, pour voir s'il constituait une clé assez puissante pour repérer et analyser de la réflexion, mais garder l'esprit assez ouvert de l'autre pour cerner d'autres phénomènes à l'œuvre dans le discours des répondants, liés à la réflexion sous un angle imprévu par le modèle. Autrement dit, le regard a dû apprendre à accommoder deux profondeurs (Paillé & Mucchielli, 2008) correspondant à deux mouvements : l'un descendant, déductif (projeter sur le discours des acteurs une construction théorique, lui imposer une grille de compréhension extérieure), l'autre ascendant, inductif et phénoménologique (que se passe-t-il ici, dans le discours, qui semble important pour comprendre ce qu'est la réflexion?). Dans un premier temps, les catégories préconstruites ont permis d'isoler dans le discours des acteurs des déclencheurs, des changements de perspective, des effets psychologiques, physiques ou pragmatiques, ainsi que des conditions d'émergence et des moyens pédagogiques ou organisationnels. Illustrons cette projection du modèle sur le discours, par un extrait d'entrevue collective avec des étudiants en enseignement du FLS.

Étudiant 1 : *Parce que quand tu sors de l'université, tu vois tout...*

Étudiante 2 : *Encadré, structuré...*

Étudiant 1 : *... tout se passe comme tu prévois... Toi, tu vas faire ça de telle façon et ça va marcher et si ça ne marche pas comme tu penses... c'est comme il y a quelque chose que t'as fait de pas correct... [...]*

Étudiante 2 : *Et des fois, si ça marche pas, c'est peut-être pas de ta faute... Les élèves, il y a une tempête de neige qui arrive et il n'y a rien à faire avec eux... C'est pas toujours notre faute, on peut avoir planifié pendant des heures, que ce soit les meilleurs exercices du monde, puis...*

Étudiante 3 : *Mais ça au début c'est dur...*

Étudiante 2 : *Des fois, là... Il y a rien à faire, là. Fais un jeu puis ça finit là, puis sens-toi pas coupable pendant trois heures...*

Chercheur : *Mais c'est le fait de l'avoir expérimenté qui fait que...*

Plusieurs étudiants (ensemble) : *Oh oui!*

Étudiante 2 : *Oui, expérimenté, mais avoir parlé avec des enseignants aussi.*

Le changement de perspective principal peut se résumer ainsi : ces étudiants sont passés d'une vision où tout ce qui se produit dans la classe est de leur fait et de leur stricte responsabilité, et où il suffit donc de tout planifier adéquatement pour que le cours fonctionne (« tu vas faire ça de telle façon et ça va marcher », perspective véhiculée par la formation théorique), à une autre dans laquelle l'enseignant doit composer avec des éléments sur lesquels il n'a pas le contrôle (« Les élèves, il y a une tempête de neige qui arrive et il n'y a rien à faire avec eux... »), ce qui d'un côté les soulagent d'un poids de culpabilité (« sens-toi pas coupable pendant trois heures »), mais de l'autre leur fait découvrir un aspect angoissant du métier : une bonne préparation ne garantit pas un bon cours (« ça au début c'est dur... »). Le déclencheur, ici, est ce que l'on appelle communément la formation pratique, les stages. On sent ici un effet psychologique, soulagement et angoisse à la fois, dont la description est compliquée par le fait qu'il s'agit d'un discours collectif. Sur le plan méthodologique, cet effet pointe vers un élément déclencheur : la confrontation d'une vision lissée de l'activité d'enseignement à la complexité hérissée du réel, à la fois à travers l'exercice de la profession en milieu authentique et par l'interaction avec d'autres praticiens (« Oui, expérimenté, mais avoir parlé avec des enseignants aussi. »). On peut considérer les stages comme un moyen pédagogique global orchestré par l'université pour faire réfléchir sur la nature et les exigences du métier. Le « bain de réalité » qu'ils constituent (Perrenoud, Altet, Lessard, & Paquay, 2008), ainsi que l'interaction avec autrui participent aux conditions environnementales d'émergence des nouvelles perspectives.

Sur un plan méthodologique, le codage dans le discours des éléments du modèle repérés fonctionne par indices, puis par effet de proximité. L'œil capte dans le verbatim un des éléments du modèle théorique, puis procède en cercles

concentriques de plus en plus larges pour trouver des éléments reliés. Ici, l'annonce d'un changement de vision accroche le regard (« quand tu sors de l'université, tu **vois** tout... encadré, structuré... »). Le travail consiste alors, de proche en proche, à rechercher la nouvelle vision, puis les conditions environnantes, le point de déclenchement du changement de perspective, etc. Si bien que généralement, les reconceptualisations, cœur de la réflexion selon la définition proposée, se présentent sous forme d'îlots de codes denses, séparés par des espaces de discours vides. Une centaine d'îlots contenant une ou plusieurs « occurrences de réflexion » ont ainsi été repérés visuellement, alors que 258 l'ont été de façon informatique (on commande au logiciel de repérer la cooccurrence déclencheurs/changements-de-perspective, puis on vérifie la cohérence sémantique des pairages informatiques). Les îlots obtenus par les deux méthodes, visuelle et informatique, ont plus tard été fusionnés en 177 îlots plus cohérents et riches de sens. Ces unités retenues (1/3 du matériau d'origine) ont constitué l'essence des données analysées. Leur taille varie d'un à une vingtaine de tours de parole.

La facilité d'apparition de ces îlots a cependant éveillé un « doute méthodologique » (Van der Maren, 2004, p. 126). Était-il possible que le chercheur, secrètement pressé de voir se confirmer le modèle théorique sur la sellette, construise les îlots inconsciemment? Le décalage entre le discours auquel on croît (*espoused theory*) et les théories implicites qui mènent à notre insu le bal de notre action (*theory-in-use*) constitue une pierre angulaire des conceptions de l'action professionnelle en pratique réflexive. Ce phénomène est difficile à ignorer pour un chercheur dans ce domaine (Argyris & Schön, 1974; Brockbank & McGill, 2007; Osterman & Kottkamp, 2004; Saint-Arnaud, 2001). Autrement dit, la sincérité ne garantit pas l'absence de biais.

Le contrecodage offrait une solution, à condition de le complexifier. Le contrecodeur a ainsi reçu plusieurs pages du verbatim vides d'annotations : il devrait coder tout ce qu'il pourrait, sans qu'aucune unité de sens lui soit indiquée, contrairement à la procédure de contrecodage habituelle. Si les codes s'assemblaient en îlots comme chez le codeur d'origine, et si les îlots se distribuaient de la même façon dans le discours des interviewés, le doute méthodologique serait levé. Par anticipation du surcroît de difficulté à parvenir à un accord interjuges, les extraits de verbatim à contrecoder avaient été scrutés à la loupe, « surcodés » pour ne laisser aucun interstice au hasard, ou plutôt à l'œil perçant d'un contrecodeur entraîné.

La première confrontation des résultats de codage à blanc a été catastrophique : 40 % d'accord interjuges. Pour comprendre cet échec, codeur et contrecodeur ont alors comparé un à un les 60 % de codes « non trouvés »

par l'autre (environ 30 % pour chacun). Fait intéressant, après discussion chacun reconnaissait le bienfondé du codage de l'autre, faisant remonter l'accord à 84 %. Pourquoi alors un si faible taux d'accord lors d'un codage en solo? En fait, le chercheur-codeur, probablement dans son empressement à voir le modèle théorique « fonctionner », en avait perdu de vue sa simplicité et avait commencé – avant le contrecodage – à opérer une subdivision poussée de chaque catégorie dans une approche inductive phénoménologique qui voulait déjà rendre compte de la finesse du discours et de l'expérience des acteurs. Les six catégories d'origine (déclencheur d'investigation, changement de perspective, effets psychologiques, physiques ou pragmatiques, conditions sous-jacentes, moyens pédagogiques ou organisationnels et influence de l'Autre) s'étaient multipliées en une trentaine de sous-catégories. Les désaccords ne visaient pas les six catégories mères (les changements de perspective étaient correctement détectés de part et d'autre, par exemple), mais leurs sous-catégories (quel type de changement de perspective). Autrement dit, nous « surdiscriminions », alors que le modèle théorique sous sa forme d'origine, à six catégories, semblait bien rendre compte de phénomènes de réflexion dans le discours des répondants.

Pour ne pas perturber le contrecodeur, le codage s'est poursuivi selon la liste des catégories qu'il s'était appropriées. Néanmoins, le calcul de l'accord interjuges a porté seulement sur les six catégories mères, significatives à l'égard du modèle théorique. Il est ainsi remonté à 72 % (portant sur 10 % du matériau à analyser), score satisfaisant compte tenu des difficultés ajoutées à la procédure canonique.

Les îlots, confirmés dans leur distribution « géographique » dans les verbatim, ont passé avec succès l'épreuve du doute méthodologique. Une analyse phénoménologique de leur contenu a ensuite produit inductivement un grand nombre de catégories (accord intrajuge de 86 %). C'est ainsi qu'ont été produits les autres résultats de cette étude. Le mouvement déductif/inductif épousé par la méthode est illustré en Figure 2.

Des déclencheurs d'investigation aux déclencheurs d'insight

D'une manière classique dans le modèle deweyen, des éléments externes problématiques stimulent un processus d'investigation (Dewey, 1933/2004). Celui-ci peut aboutir à des reconceptualisations s'il est mené à terme. Les problèmes professionnels, en situation de formation, simulés ou réels, ou en situation professionnelle authentique, font de bons déclencheurs à cet égard : « Trouver des activités [...] constamment, pertinentes et intéressantes, motivantes [...] » (une future enseignante de FLS). On constate cependant que

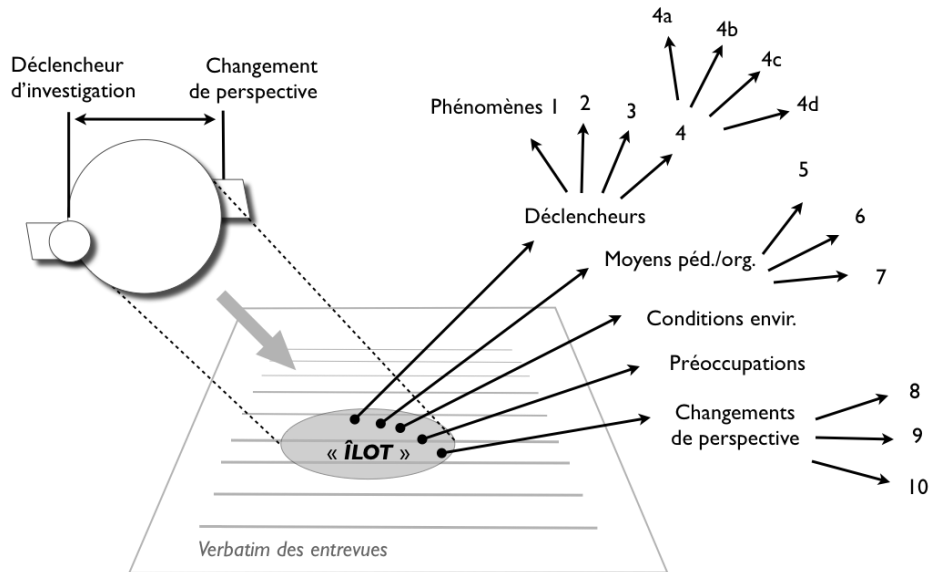


Figure 2. Mouvement déductif/inductif pour cerner la réflexion et en analyser les tenants et aboutissants : projection d'un modèle puis analyse phénoménologique du discours des acteurs.

c'est souvent l'Autre (le pair, le collègue, le formateur) qui interpelle de l'extérieur et met en branle l'investigation : des questions posées à dessein ou par hasard, un document du formateur qui apporte une information inattendue, une manière d'être ou de se conduire différente de la part d'un pair. Ce pôle *externe* de déclenchement s'associe fréquemment à un pôle *interne*. Ainsi, la recherche relève qu'une attitude d'ouverture (goût de comprendre) ou d'empathie (capacité d'adopter momentanément la perspective d'autrui) ou bien encore une quête d'emprise sur le réel (vouloir tester, se débrouiller) complètent adéquatement une interpellation externe. Vu sous l'angle de cette conjonction, il n'est plus toujours très sûr que le problème garde sa connotation négative : il lui arrive souvent de se constituer en moteur positif, de devenir un élément de curiosité.

[...] 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 (future coopérante internationale, enseignante de formation).

Fait intéressant, 42 % des interpellations relevées dans cette étude semblent susciter autre chose que l'investigation à laquelle on s'attend dans l'école deweyenne : un éclair de compréhension, un lien qui s'établit subitement, bref, un *insight*. Trois grandes modalités de déclenchement d'*insights* ressortent, toutes liées à l'Autre. Elles s'entrecroisent parfois : l'interaction avec un groupe de pairs (étudiants ou collègues), la distance relative à l'Autre en termes de convergences ou divergences cognitives, affectives, opératoires ou axiologiques avec un autrui lié à sa formation ou à son travail (« Je m'imaginais que les gens enseignaient à peu près comme nous... » – une enseignante expérimentée de FLS), et enfin, l'adoption empathique et momentanée de la perspective de l'Autre (« J'aime voir les déclics, les étincelles... qui se passent chez eux... » – une future enseignante de FLS).

Nous intégrons momentanément les *insights* dans le phénomène de la réflexion dans la mesure où ils correspondent à la définition proposée plus haut : ils sont déclenchés, provoquent des reconceptualisations et peuvent générer des effets psychologiques, physiques (*empowerment*, énergisation, etc.), voire pragmatiques (modification de l'action). Ils interrogent tout de même le modèle théorique synthétisé, fondé sur l'investigation.

L'articulation des occurrences de réflexion aux moyens, conditions et préoccupations

Une fois résolu le défi de mettre le doigt sur des « occurrences de réflexion » (par investigation ou *insight*), il est intéressant pour l'éducateur de savoir quel genre de terrain fertile permet leur éclosion, de comprendre comment il faut bêcher son jardin pour faire pousser de la réflexion. L'analyse des conditions et moyens pédagogiques ou organisationnels en arrière-plan des événements de réflexion amène plusieurs constats. D'abord, il n'y a pas de terrain où la réflexion ne pousse pas, seulement des lieux où elle croît moins et d'autres où elle fleurit franchement. Ensuite, les éléments de cette chimie organique favorables à la réflexion relèvent de trois familles : 1) les types de situations d'apprentissage; 2) la confrontation à l'altérité; 3) un ensemble de conditions autres. Premièrement, si l'on reprend le continuum des situations d'apprentissage de Pastré (2008), sur une ligne située entre un pôle des savoirs et un pôle de l'activité, plus l'on se rapproche des situations d'activité, plus la réflexion s'épanouit. Autrement dit, dans cette étude, la « leçon » traditionnelle dispensatrice de savoirs n'est pas un bon stimulateur de réflexion, alors que les milieux construits (situation-problème à résoudre, simulations, etc.) et les situations de travail authentique partiel (stages) ou complet (travail continu en milieu professionnel) en produisent beaucoup. Un aller-retour ponctuel existe

bien entre les pôles savoirs et activité, il dessine alors un étroit « corridor de pollinisation croisée » (Chaubet & Gervais, sous presse). Deuxièmement, sur une ligne allant du travail solitaire à la confrontation à de multiples Autres (pairs, élèves, partenaires actuels ou à venir de coopération, formateur, enseignant associé, superviseur), plus l'altérité est présente, plus la réflexion fleurit (en termes de changements de perspectives, rappelons-le). Par ailleurs, une confrontation par exposition à autrui ne suffit pas : c'est l'interaction avec l'Autre qui amène à réfléchir, en d'autres termes, la confrontation interactive à l'altérité. Troisièmement, il faut un climat particulier à la réflexion pour qu'elle se développe. Elle apparaît en effet souvent quand elle est associée à l'un ou plusieurs des éléments suivants : l'objet « réfléchi » entretient une forte connexion à la réalité professionnelle (les savoirs théoriques, à l'opposé, ont rarement su faire apparaître le lien avec cette réalité professionnelle et ont souvent, du coup, été rejetés); l'environnement psychologique est positif (sentiment de se trouver dans un espace de sécurité où la parole, le doute, la vérité ne seront pas sanctionnés, par exemple); ce qui est réfléchi aide à mieux appréhender les différentes dimensions de la profession (visée de comprendre), ou aide à ajuster ou à développer des approches, instruments et attitudes nécessaires pour exercer la profession (visée d'agir). Enfin, des constantes de préoccupations traversent également les trois échantillons, aussi bien chez les formés que les professionnels au travail : 1) agir efficacement (coller au réel, s'outiller, anticiper les blocages, créer des indicateurs d'efficacité); 2) réaliser des fins personnelles (se sentir utile, se construire une confiance en soi professionnelle, déterminer ses possibles rôles et places professionnels, identifier un style professionnel adapté à ses valeurs et sa personnalité); 3) aider ses élèves ou ses pairs et coopérer.

Produits des reconceptualisations

À quoi donc aboutissent ces situations d'activité ou ces milieux construits, mêlés de confrontation interactive à l'altérité, dans des conditions spécifiques de connexion à la réalité, d'environnement psychologique suscitant la confiance et la libre parole? À un « voir autrement » (Brockbank & McGill, 2007) par rapport à sa profession, à soi-même et à autrui à l'intérieur de cette profession. Parfois l'écart est grand : une découverte où l'on passe de rien, ou d'une conception « naïve », selon le terme utilisé par des répondants, à une idée complètement nouvelle. Parfois il consiste en un réajustement, l'apport d'une nuance ou un enrichissement. D'autres fois enfin, c'est le renforcement subtil d'une manière de voir précédente.

En ce qui concerne la profession, c'est grosso modo découvrir (cas des formés) ou affiner (cas des professionnels expérimentés) des approches et des

outils pour agir. C'est se rendre compte que le métier est différent de ce que l'on imaginait et qu'il demande autre chose de soi. C'est comprendre aussi qu'il porte son lot d'empêchements et de limites, bref, que l'on n'a pas toujours à se sentir coupable de ses échecs au travail. Chez les formés en particulier, c'est se rendre compte que les discours polis circulant dans la profession sont en fait chargés d'idéologies, de valeurs et d'intérêts, ou encore découvrir peu à peu des contextes de travail potentiels jamais encore envisagés :

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).

Le recadrage de la façon de se voir soi-même dans la profession peut toucher ses forces et vulnérabilités professionnelles ou personnelles, mais aussi la façon dont on fonctionne ou se développe (pensées, actions, intentions, raisons d'exercer...), et comment l'on envisage ses propres sentiments et émotions en situation de formation et d'activité :

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? (Quentin, enseignant expérimenté de FLS).

Les nouvelles perspectives sur l'Autre dans le métier sont de divers ordres. Il y a la découverte de la complexité des pensées, actions, émotions, attitudes et besoins des pairs ou des élèves ou partenaires de travail; la prise de conscience des convergences ou divergences de soi et de l'Autre à l'égard de chacun de ces aspects, à laquelle s'ajoutent des facettes culturelles jamais envisagées : « 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); enfin, pour les formés spécifiquement, la reconnaissance progressive de l'influence qu'on exerce professionnellement sur ses élèves ou ses partenaires de travail, et donc de la responsabilité qu'on a envers eux.

Effets des reconceptualisations

Les reconceptualisations se manifestent souvent par des effets psychologiques : sentiment d'*empowerment*, énergisation (« 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).

Parfois, l'*empowerment* s'incarne dans un effet pragmatique; l'acteur démontre que sa nouvelle manière de penser (individuelle ou collective) s'est investie dans l'action : « 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. » (Suzie, enseignante expérimentée de FLS).

Discussion

Si l'étude a permis de répondre aux objectifs 1, 2 et 3 concernant le repérage et l'analyse d'occurrences de réflexion, ainsi que les conditions et moyens qui avaient présidé à leur émergence, admettons que l'objectif 4 était propulsé par une vision sociale trop ambitieuse pour ce type de devis méthodologique. Absorbée par un travail épistémologique, méthodologique et théorique destiné à mettre le doigt sur « de la réflexion », l'étude n'a pas démontré que celle-ci s'était constituée en habitude, même si des indices à propos de quelques répondants laissent entrevoir qu'ils réinvestiront certains schèmes heuristiques dans leur pratique ultérieure. En ce sens, la mise en place de « mécanismes d'autorenouvellement professionnel » à long terme, pari des formations réflexives et tenseur de cette étude, relèverait d'un projet de plus longue haleine, longitudinal.

Cependant, le rôle intégrateur et constructeur de la réflexion, comme mécanisme qui modifie les perspectives de l'acteur, reste relativement illustré. Les formés et les professionnels réfléchissent sur des objets qui ont du sens pour eux, sur fond de préoccupation d'agir efficace, de réalisation de fins personnelles (être utile, trouver son style), de volonté d'aider autrui. Cela correspond à la manière dont tout professionnel s'autorégule, selon Leplat (2008).

La palette de tout ce qui « est réfléchi » est impressionnante, et d'autant plus frappante qu'elle correspond à des objets transversaux aux trois échantillons, sans égard au fait que certains relèvent de formations et d'autres d'une situation de travail. Dans tous les cas, je réfléchis sur (je reconceptualise) les actions que je pose, dois poser, ferais mieux d'éviter, les instruments à utiliser, les compétences à développer, mes émotions et sentiments, mes valeurs, mon rapport au travail, à moi-même, à autrui, etc. Cela tend à montrer que les professionnels, et pas seulement ceux en cours de formation, continuent de se construire à chaque occasion. Donnay et Charlier (2008), au sujet d'étudiants en enseignement, mais aussi d'enseignants chevronnés, de conseillers pédagogiques et de directeurs d'écoles, postulent bien cet effet

constructeur de la réflexion : « De tels changements seraient qualitatifs, allant du simple au complexe, du global au différencié, d'une structure cognitive sporadique à une structure intégrée » (Donnay & Charlier, 2008, p. 14).

En éducation, la question reste là : comment aider autrui à se construire? À cet égard, l'étude procure des pistes pratiques et pédagogiques vers des dispositifs réflexifs en formation et en développement professionnels. Elle suggère que la mise en activité, par des milieux construits ou simulés, aussi bien que par des stages ou une activité de travail continue (Pastré, 2008) favorise la réflexion; que la confrontation interactive avec l'altérité (en terme de diversité de bagage expérientiel, profession, âge, sexe, culture, langue, valeurs, etc.) la stimule particulièrement; que des conditions spécifiques associées à ces deux axes, comme le sentiment de connexion à la réalité ou un environnement sécuritaire où l'acteur ne se sent pas menacé, constituent des terrains favorables à la réflexion. Cela est congruent avec d'autres études en pratique réflexive (Bolton, 2005; Donnay & Charlier, 2008; Osterman & Kottkamp, 2004).

Ces résultats suggèrent également que les mondes de la formation et du travail participent de problématiques similaires lorsqu'on parle de réflexion. Cela mérite d'être souligné au moment où les dynamiques de professionnalisation, dans l'enseignement entre autres, rapprochent les formations du monde du travail (Étienne, Altet, Lessard, Paquay, & Perrenoud, 2009; Senese, 2007) et où, inversement, le monde professionnel se tourne vers des formations autodirigées, d'apprentissage réflexif en milieu de travail (Boud, Cressey, & Docherty, 2006; Bradbury, Frost, Kilminster, & Zukas, 2010). Les pistes de reconceptualisation de dispositifs réflexifs exposées dans cette étude pourraient contribuer aux efforts de ces deux mondes, inscrits de toute façon du point de vue de l'acteur dans une continuité (formation – travail – formation, et ainsi de suite).

La contribution principale de cette étude apparaît cependant d'ordre méthodologique et théorique. Sur le plan de la méthode, elle articule en un tout cohérent, aux éléments lisibles, une façon de « saisir » des événements de réflexion sans que le jugement de l'opérateur (codeur, contrecodeur) sur ce qu'est ou n'est pas la réflexion ait à interférer dans le processus. Un changement de perspective se repère entre un avant et un après, subjectifs en ce qu'ils appartiennent à un acteur qui leur donne un sens, mais objectifs en ce qu'ils restent méthodologiquement déconnectés des échelles axiologiques de l'observateur-chercheur. Rappelons-nous qu'en 1996, Sumsion et Fleet avaient attribué l'échec de leur tentative de saisir de la réflexion au fait que codeur et contrecodeur entretenaient des représentations différentes du concept.

Sur le plan théorique, l'étude amène à revisiter certains concepts du champ de la pratique réflexive et à reconsidérer certaines de leurs représentations schématiques. Par exemple, la réflexion deweyenne insiste sur l'aspect investigation de la réflexion. Or, nous constatons que dans cette étude 42 % des reconceptualisations relèvent d'*insights*, c'est-à-dire de découvertes ou de changements de perspective apparemment instantanés, qui semblent échapper à la démarche que l'on conçoit généralement comme plus lente de l'investigation. Que ces *insights* puissent en fin de compte participer d'un genre d'investigation accélérée ou aux étapes différées (le fruit mûr qui tombe soudain) n'a pas à être statué sur-le-champ. Le seul fait que l'*insight* investisse massivement une étude obnubilée au départ par des investigations soulève une remise en question : devrions-nous élargir la définition de la réflexion aux *insights*?

Par ailleurs, le fameux cycle réflexif à étapes décrit par Dewey (1933/2004), repris, voire schématisé par de nombreux auteurs, avec des nuances (Brockbank & McGill, 2007; Donnay & Charlier, 2008; Korthagen et al., 2001; Osterman & Kottkamp, 2004), finit par s'imposer à l'esprit comme un cercle fermé. Effet pernicieux de la représentation, on finit par associer le cycle à la pensée intrapsychique de l'acteur, comme si celle-ci tournait en rond déconnectée du monde et d'autrui, même s'il est clair chez les auteurs qui ont inspiré cette étude que l'Autre joue un rôle primordial dans la réflexion. Or cette recherche sur la réflexion des acteurs ne cesse d'être traversée d'autrui. L'Autre est à la fois un puissant déclencheur d'*insights*, un objet fortement réfléchi et une préoccupation constante (aider autrui, coopérer). S'il y a un cycle, il travaille en courroie avec les nombreux autres cycles d'autrui, qui s'entraînent mutuellement. En ce sens, est-il encore possible d'affirmer que la réflexion est un phénomène individuel? Notre constitution biologique nous érige effectivement en individu et la modification de notre structure mentale se fait *in fine* dans un récipient physiquement isolable. Mais celui-ci est mentalement loin d'être isolé. Clot (2008) le formule avec doigté :

Le « social » n'est même pas seulement ce qu'on trouve à l'extérieur des individus ou même entre eux. Il s'y trouve bien sûr, mais il n'est guère sédentaire et on le découvre aussi dans l'individu lui-même qui doit « faire avec lui » à tous les sens du terme (p. 11).

Enfin, toujours sur le plan théorique, la définition proposée, synthèse de plusieurs écrits, se veut un effort de parvenir à lier le concept de réflexion à son opérationnalisation sur le terrain de l'éducation. Cette étude suggère que cette définition tient sa promesse.

Conclusion

Flou et polysémie reprochés au concept de réflexion, associés à l'injonction aux milieux éducatifs de *réfléchir* et *faire réfléchir* sans suggestion de moyens, ont constitué le point de départ de cette étude. La visée de former des professionnels capables de s'adapter aux changements sociaux et de se renouveler à travers leur propre évolution a de quoi séduire. Cette recherche, à défaut de montrer que des dispositifs réflexifs possédaient la propriété de susciter des habitudes de réflexion à long terme, a d'abord synthétisé une définition de la réflexion par une approche épistémologique et théorique du concept inspirée de Dewey et développée ces dernières années par de nombreux chercheurs en pratique réflexive.

Elle a ensuite construit un chemin méthodologique pour « saisir » des événements de réflexion. Malgré les embûches, l'entreprise a abouti à une façon relativement efficace d'isoler des « îlots de réflexion » dans le discours d'acteurs en formation ou au travail. Des unités de sens circonscrites ont émergé un ensemble de significations qui pointent vers des situations et conditions propices à la réflexion : activité professionnelle authentique ou simulée, confrontation interactive à l'altérité, associées à des conditions déterminées (connexion à la réalité, environnement psychologique positif et sécuritaire, présence d'éléments qui aident à comprendre la profession ou à y agir, etc.).

L'importance de la pollinisation de la pensée par l'Autre pour l'épanouissement de la réflexion, ainsi que les phénomènes particuliers qui la déclenchent (problèmes, éléments de curiosité, surprise, déséquilibre, « résistance du réel ») sont congruents avec les efforts des approches socioconstructivistes et constructivistes pour mettre en lumière et favoriser les processus d'enseignement-apprentissage. L'ergonomie (Leplat, 2008), la psychologie ergonomique (Clot, 2008) et la didactique professionnelle (Pastré, 2008) fournissent des clés intéressantes pour décrypter des phénomènes présents à la fois dans des situations de formation et de travail.

Il reste néanmoins un pas à faire en direction des dispositifs réflexifs actuels pour comprendre les leviers efficaces pour faire réfléchir. Car il est sûr que la variété des efforts pédagogiques contemporains produit des changements de perspective chez les acteurs en formation ou au travail, de manière préméditée ou non, directe ou indirecte. Un travail de documentation et d'analyse de ces « leviers à faire réfléchir » et de leur articulation aux savoirs théoriques – mal aimés, mais à la fréquentation féconde sous conditions – tout ce travail reste à approfondir.

Références

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal, & L. Mottier Lopez (Éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Bœck.
- Argyris, C., & 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 (Éd.), *Standards for instructional supervision : enhancing teaching and learning* (pp. 77-90). Larchmont, NY : Eye On Education.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching : a framework for analysing the literature* (Thèse de doctorat inédite). Université McGill, Montréal, QC.
- Bleakley, A. (2000). Writing with invisible ink : narrative, confessionism and reflective practice. *Reflective Practice*, 1(1), 11-24.
- Bolton, G. (2005). *Writing and professional development* (2^e éd.). London : Sage.
- Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (Éds). (2006). *Productive reflection at work*. New York : Routledge.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S., & Zukas, M. (2010). *Beyond reflective practice : new approaches to professional lifelong learning*. London : Routledge.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2^e éd.). Maidenhead, Berkshire : Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House.
- 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 inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Chaubet, P., & Gervais, C. (sous presse). Élargir le corridor de pollinisation croisée pratique/théorie en formation initiale ou continue? Dans M. Boudjaoui, & C. Gagnon (Éds), *L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards? Éducation et francophonie*.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : D. C. Heath.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York : Touchstone. (Ouvrage original publié en 1938).
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond. (Ouvrage original publié en 1933).
- Donnay, J., & 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.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Éds). (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles : De Bœck.
- Frost, N. (2010). Professionalism and social change. The implications of social change for the “reflective practitioner”. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, & M. Zukas (Éds), *Beyond reflective practice : new approaches to professional lifelong learning* (pp. 15-24). London : 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, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Montréal : Gaëtan Morin.
- 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. (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.

- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2009). Going to the core : deepening reflection by connecting the person to the profession. Dans N. Lyon (Éd.), *Handbook of reflection and reflective inquiry : mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp. 529-552). New York : Springer.
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Éds). (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles : De Boeck.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education : understanding teaching and learning about teaching*. London : 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, & C. Gervais (Éds), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C., & Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37(2), 105-131.
- McLaughlin, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25.
- Organisation de coopération et de développement économique. (OCDE). (2005). *La définition et la sélection des compétences clés, résumé*. Repéré à http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_32252351_32235731_35693274_1_1_1_1,00.html
- Organisation de coopération et de développement économique. (OCDE). (2009). *Review on quality teaching in higher education*. Repéré à <http://www.oecd.org/dataoecd/31/2/43136035.pdf>
- Osterman, K., & Kottkamp, R. (2004). *Reflective practice for educators : professional development to improve student learning* (2^e éd.). Thousand Oaks : Corwin Press.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Bœck.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir, & P. Pastré (Éds), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 53-79). Toulouse : Octarès.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Bœck.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- Saussez, F., & 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.
- Senese, J. C. (2007). Providing the necessary luxuries for teacher reflection. Dans T. Russel, & J. Loughran (Éds), *Enacting a pedagogy of teacher education* (pp. 45-59). London : Routledge.
- Sumsion, J., & 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 Bœck.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.

Philippe Chaubet est professeur régulier au Département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal. Il détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, une maîtrise de français langue étrangère de l'Université de Franche-Comté, un DESS de management culturel de l'Université Paris 8 et une licence (baccalauréat) en langue et civilisation chinoises de l'INALCO (Paris). D'abord enseignant universitaire en Asie, il a ensuite poursuivi sa carrière en langues étrangères et en éducation au Québec. Ses travaux sur la pratique réflexive touchent au développement des

compétences en formation initiale et tout au long de la vie des professionnels de l'éducation, aux dispositifs d'alternance, au rôle des divers compagnons réflexifs qui marquent le parcours curriculaire des étudiants, enfin, à la pédagogie universitaire.