

Phronesis

Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement

Philippe Chaubet, Enrique Correa Molina and Colette Gervais

Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ?
Volume 2, Number 1, January 2013

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1015637ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1015637ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Université de Sherbrooke and Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chaubet, P., Correa Molina, E. & Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2, (1), 28–40. <https://doi.org/10.7202/1015637ar>

Article abstract

This article proposes a methodological process aimed at identifying professional reflection among student teachers in teacher education. The ability to analyze one's practice reflectively is a component of one of the professional competencies that must be developed according to Quebec's Ministry of Education. A certain form of reflection must therefore be acquired by students, and, from the standpoint of practicum supervisors, it must be developed in students. What are the implicit criteria that mentor teachers in schools or university-based supervisors identify in order to assess the presence and quality of student teachers' reflective competence? This study identifies a dozen guideposts to assist supervisors in this direction. The article first validates these criteria based on an excerpt of a student teachers' statements, then submits the same excerpt to another approach aimed at detecting the student teacher's reconceptualizations with a view to pinpointing reflection. A certain degree of coherence is established with the empirical criteria for identifying reflection as identified inductively by practicum supervisors. A discussion follows on these same criteria in line with the methodological approaches adopted. This research is based on a qualitative study and draws on semi-structured interviews.

Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement

Philippe CHAUBET*, Enrique CORREA MOLINA**, Colette GERVAIS***

* Département de kinanthropologie
Université du Québec à Montréal
chaubet.philippe@uqam.ca

** Faculté d'éducation,
Université de Sherbrooke
Enrique.Correa.Molina@USherbrooke.ca

*** Département de psychopédagogie et
d'andragogie
CRIFPE-Université de Montréal
colette.gervais@umontreal.ca

Mots clés : réflexion, formation à l'enseignement, compétence, supervision

Résumé : L'article propose une démarche méthodologique permettant d'identifier la réflexion professionnelle chez des stagiaires en formation à l'enseignement. En effet, la capacité d'analyser sa pratique de façon réflexive est une composante d'une compétence professionnelle à développer selon le ministère de l'Éducation du Québec. Une certaine forme de réflexion chez les étudiants est donc à acquérir et, du point de vue des tuteurs de stage, à faire acquérir. Quels sont les critères implicites que les enseignants associés des écoles ou les superviseurs universitaires identifient afin d'évaluer la présence ainsi que la qualité de la compétence réflexive chez le stagiaire? L'étude identifie une dizaine de points de repère afin de favoriser chez les tuteurs de stage l'évaluation de la compétence réflexive de leurs stagiaires. L'article valide ces critères à partir d'un extrait de discours de stagiaire, puis confronte cet extrait à une autre approche, consistant à détecter des reconceptualisations chez les stagiaires pour dépister de la réflexion. Une certaine cohérence s'établit avec les critères empiriques d'identification de la réflexion identifiés par induction chez les tuteurs de stage. S'ensuit une discussion sur ces critères en lien avec les approches méthodologiques adoptées. La recherche utilise un devis qualitatif et s'appuie sur des entretiens semi-structurés.

Title: Methodological considerations concerning student-teacher competency for reflection of practice teaching and strategies for making it happen

Keywords : reflection, teacher education, competency, supervision

Abstract : This article proposes a methodological process aimed at identifying professional reflection among student teachers in teacher education. The ability to analyze one's practice reflectively is a component of one of the professional competencies that must be developed according to Quebec's Ministry of Education. A certain form of reflection must therefore be acquired by students, and, from the standpoint of practicum supervisors, it must be developed in students. What are the implicit criteria that mentor teachers in schools or university-based supervisors identify in order to assess the presence and quality of student teachers' reflective competence? This study identifies a dozen guideposts to assist supervisors in this direction. The article first validates these criteria based on an excerpt of a student teachers' statements, then submits the same excerpt to another approach aimed at detecting the student teacher's reconceptualizations with a view to pinpointing reflection. A certain degree of coherence is established with the empirical criteria for identifying reflection as identified inductively by practicum supervisors. A discussion follows on these same criteria in line with the methodological approaches adopted. This research is based on a qualitative study and draws on semi-structured interviews.

Introduction

Au Québec, la formation à l'enseignement est orientée par le référentiel de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001) qui compte 12 compétences à développer le long d'un parcours en alternance de quatre années. La compétence 11 (Gouvernement du Québec, 2001) représente un objectif à développer et à consolider à long terme : promouvoir le développement professionnel chez les futurs enseignants. Cette compétence amène le futur praticien à « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* ». Une de ses composantes consiste à « *réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action* ». La réflexion sur la pratique est donc considérée comme un moteur de développement professionnel et elle est une habitude qui se travaille en début de carrière. Que nous soyons en présence d'une métacomptence, comme nous le croyons, d'une compétence ou seulement d'une composante de compétence au sein d'un référentiel, une réalité demeure dans les *curricula* : les tuteurs de stage ont le mandat de stimuler la réflexion des stagiaires sur leur pratique, d'en évaluer son développement et d'en certifier la présence chez ces futurs professionnels. Les *conceptions* des tuteurs de stage sur la réflexivité sont au cœur du développement de cette *compétence à réfléchir* recherchée par le ministère de l'Éducation du Québec (MELS). Nous pouvons supposer que ces conceptions orientent et guident la *compétence à faire réfléchir* des tuteurs, d'où notre intérêt de les identifier.

1. Cadre conceptuel

Pour Schön (1983), la réflexion sur la pratique implique un dialogue avec les situations professionnelles rencontrées, souvent décrites comme « marécageuses ». Cette discussion permet au praticien de structurer ses situations, de les problématiser et d'entamer un processus de résolution de problème. Le processus de réflexion correspond au cycle de la *pensée réfléchie* proposé par Dewey (1933) et repris par de nombreux chercheurs actuels (Brockbank & McGill, 2007; Chaubet, 2010a, 2012; Donnay & Charlier, 2008; Korthagen, 1985, 2001; Osterman & Kottkamp, 2004, etc.). Les différentes étapes de ce cycle peuvent varier d'un auteur à l'autre. À la phase d'interpellation, l'acteur se trouve face à un élément troublant, qui peut susciter chez lui différentes réactions (l'immobilisation, la surprise ou la curiosité). Celui-ci commence ensuite une investigation pour mieux comprendre la situation à laquelle il est confronté (phase d'observation). La phase d'analyse se caractérise par la capacité du praticien à discerner les différents éléments en jeu et leurs relations mutuelles. Lorsque sa perspective se modifie et s'enrichit, le praticien se situe dans la phase de reconceptualisation (ou de prise de conscience). Enfin, il élabore des hypothèses d'action à mettre à l'essai (phase de test). Ce cycle peut continuer indéfiniment, et ce, jusqu'à ce que nous obtenions un résultat professionnel suffisamment *désirable* (Schön, 1983). L'idée derrière ces étapes est que cette forme de réflexion est considérée comme une compétence innée, mais *qui peut être travaillée, entraînée, affinée* et qui finalement aboutit à une accélération de l'apprentissage sur sa profession (Bolton, 2005) et tous ses prolongements : sur soi-même, son environnement, le monde des idées qui nous entoure et informe la profession, le « genre du métier », générique et complémentaire du « style » spécifique de chaque individu (Clot, 2008), etc. Korthagen et Vasalos (2009) proposent ainsi un *modèle en oignon* des contenus potentiellement réfléchis par le sujet : la pratique peut ainsi conduire à explorer des couches successives, en contact les unes avec les autres, sur un continuum intérieur-extérieur : le sens de la mission (pourquoi je fais ce métier?), l'identité (qui suis-je comme enseignant? quel est mon rôle?), les croyances (qui sous-tendent ma manière de travailler?), les compétences (que suis-je capable de faire?), le comportement (quelles sont mes actions? effectivement?), l'environnement (à quoi ou à qui ai-je affaire et qui peut m'influencer?). L'idée que la réflexion soit une compétence à *entraîner* a trois conséquences : celle d'interroger le concept de compétence, celui du rôle des accompagnateurs de stage (tuteurs) dans le développement de cette compétence et de poser une question sur la captation méthodologique de cette réflexion soit quels critères permettent d'identifier l'acte réflexif du stagiaire?

Nous élaborons l'hypothèse que la réflexion serait une métacomptence en raison du fait que celle-ci se retrouve de manière transversale dans le développement d'autres compétences. (Gervais, Correa Molina & Lepage, 2008). Certains définissent la compétence comme l'aptitude

d'un individu à mobiliser et combiner un ensemble de ressources afin de répondre de manière appropriée à une situation, dans un contexte donné (Le Boterf, 2002; Jonnaert, 2009; Tardif, 2006). Jonnaert propose qu'elle possède une architecture en cascade, faite d'une suite de mobilisations. En contexte éducatif, pour traiter une situation avec succès, l'apprenant sélectionnerait et coordonnerait entre elles des *capacités* (parmi d'autres ressources) qui sélectionneraient et mobiliseraient à leur tour des *habiletés liées aux contenus disciplinaires* à apprendre. Pour expliquer le concept de capacité, largement répandu dans les milieux scolaires, Jonnaert emprunte à la psychologie du développement un concept moins usité sur le terrain éducatif, celui de *schème opératoire*, développé par Vergnaud (1996) dans le prolongement des travaux de Piaget. Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) ainsi que Pastré (2011), en didactique professionnelle, estiment cependant que lorsqu'on parle de praticiens dans le monde du travail, le terme de compétence présente des limites. Il permet une description pragmatique de ce qu'on attend d'un professionnel, mais cela manque de précision. Pour rendre compte de la façon dont le professionnel agit réellement, ces chercheurs préfèrent le concept scientifique de schèmes. Ils les décrivent comme des mécanismes internes qui sous-tendent les compétences et organisent la conduite des sujets de manière invariante, relativement stable, mais adaptative, dans des classes de situations précises, malgré la part de variations propre à chaque situation, comme en éducation. Il reste à savoir quelles *conceptions* de la réflexion entretiennent les accompagnateurs de première ligne dans les situations de stage, eux qui doivent à la fois favoriser le développement de cette « compétence réflexive » pour la profession d'enseignant, la capter pour l'évaluer et l'évaluer pour la certifier.

2. Méthodologie

L'étude longitudinale et d'approche qualitative-interprétative de Correa Molina et Gervais (2009-2011) consiste à repérer dans le discours des tuteurs leurs conceptions de la compétence réflexive des stagiaires qu'ils accompagnent. Dans le cadre de cette recherche, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été conduites pendant trois ans auprès de 9 superviseurs universitaires et de 12 enseignants associés, concernant 18 stagiaires de 2^e, 3^e et 4^e année du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans deux universités québécoises, soit l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke. La méthodologie s'inspire du cadre de l'argumentation pratique de Fenstermacher et Richardson (1994). Le stagiaire enregistre une situation d'enseignement en cours de stage et en sélectionne un extrait qu'il commente à ses pairs participant à la recherche et au chercheur lors d'une entrevue collective (avec 1 à 3 pairs). Il remet en contexte la séquence vidéo, décrit ses actions, ses intentions, la situation, les raisons qui justifient le choix de cette sélection et l'élément interpellant dans la séquence visionnée. Parallèlement, le chercheur rencontre en entrevue individuelle les tuteurs de stage (enseignant associé et superviseur universitaire). Ils précisent ce que représentent pour eux la réflexion et la pratique réflexive, puis ce qu'ils recherchent en matière de réflexion chez les stagiaires et comment ils s'y prennent pour développer cette réflexion. Ils observent la séquence vidéo, la commentent ainsi que les commentaires du stagiaire qui leur sont rapportés.

Pour codifier les verbatim, nous empruntons deux pistes de traitement de données. La première consiste à repérer dans le discours des accompagnateurs des éléments qu'ils observent chez le stagiaire pour évaluer la qualité de sa réflexion. Cela peut prendre la forme d'une intention exprimée (« *je veux que le stagiaire soit capable de...* ») ou d'un repère observé (« *je vois que le stagiaire est réflexif quand il fait ceci* »). La seconde piste consiste à identifier dans le discours des stagiaires un faisceau d'éléments dont la convergence peut être considérée comme une signature raisonnable de réflexion (Chaubet, 2010a, 2010 b, 2012) : un changement de perspective, même infime (du type *avant je pensais comme ceci, maintenant je vois les choses comme cela*); un élément déclencheur (problème, fait troublant, surprise, point de curiosité); enfin, un effet lié au changement de perspective (effet psychologique ou physique du type joie de comprendre ou d'avoir résolu un problème; ou effet pragmatique sur l'action : le stagiaire a modifié sa manière de faire dans une zone de pratique). L'accord interjuge porte sur 10 % des données recueillies et atteint 74,5 %.

3. Résultats

Les résultats s'attachent ici aux conceptions de la réflexion des tuteurs. Dans un premier temps, de quelle « compétence réflexive » parle-t-on, bref, à quoi voit-on, dans l'œil des enseignants associés et des superviseurs universitaires, des manifestations de cette compétence à réfléchir chez leurs stagiaires? Il s'agit de dresser la liste implicite que les tuteurs identifient pour voir si leurs stagiaires sont réflexifs ou non. Dans un deuxième temps, nous vérifions sur un extrait de discours de stagiaire la robustesse de la grille des catégories qu'utilisent les tuteurs pour détecter de la réflexion. Autrement dit, est-elle fonctionnelle et pas seulement pour les accompagnateurs de terrain, mais également pour un chercheur, sur le plan méthodologique? Dans un troisième temps, dans un esprit de triangulation des données, nous confrontons la grille de

catégories des tuteurs à une autre méthode de captation de réflexion à propos du même extrait de discours d'un stagiaire.

3.1 Premier temps méthodologique : de quelle « compétence réflexive » parle-t-on dans l'esprit des tuteurs ? Quelle est la liste des critères observés ?

Nous avons relevé tous les passages du discours des enseignants associés (EA) et des superviseurs (SUP) dans lesquels apparaissaient des expressions du type « un enseignant réflexif est... » ou « doit être capable de... », « il fait ceci », « doit faire cela... ». Cette vision normative pourrait n'appartenir qu'à une rhétorique circulant dans la profession, reproduite par habitude langagière, sans être vraiment appropriée ou en l'étant de façon extrêmement personnelle, idiosyncrasique. C'est une possibilité qu'on ne peut écarter, puisqu'on constate la récurrence de certains mots clés d'un tuteur à l'autre (le terme « nommer », par exemple, apparaît souvent dans les entretiens individuels. Il semble désigner la capacité à cerner avec précision certains phénomènes vécus en stage par les stagiaires : sont-ils capables de « nommer » les problèmes?). Pour ne pas en rester sur le plan d'une *théorie épousée*, rationalisée et intelligemment exprimée en surface, nous avons autant que possible fouillé les *théories en usage* effectives. Autrement dit, nous avons demandé des illustrations de ce qui était fait, plutôt que de nous en tenir à ce qui était dit (Argyris & Schön, 1974). Cette démarche permet, selon nous, de nous intéresser aux pratiques réelles qui soient en cohérence avec le cadre de référence propre de chaque acteur. L'analyse de contre-exemples nous a également permis de préciser ce qui était recherché chez des enseignants réflexifs (« pour moi, un enseignant non réflexif, c'est... »). Une dizaine de « capacités à... » fait la synthèse de ce que les tuteurs recherchent en termes de compétence réflexive chez les stagiaires. Autrement dit, voici une liste d'items implicites que pourraient identifier des accompagnateurs lorsqu'ils cherchent à évaluer la présence de réflexion, à stimuler ou à développer cette réflexion chez les futurs enseignants (cf. figure 1). Nous utilisons le terme de *capacités* dans le sens hiérarchique que lui donne Jonnaert (2009) quand il décrit l'architecture en cascade d'une compétence en éducation : compétence – capacités – habiletés – contenus disciplinaires. Les capacités seraient des éléments inférieurs au niveau de la compétence, relativement stabilisée, que le sujet sélectionne et coordonne parmi d'autres ressources pour traiter une situation. D'un autre côté, les capacités seraient déjà suffisamment transversales pour être convoquées dans plus d'une situation, mais trop détachées des contenus disciplinaires pour n'être que de simples habiletés. Voici la synthèse des 10 catégories récurrentes : EA réfère à un enseignant associé, SUP à un superviseur universitaire, (2-3-4) à l'année de formation.

3.1.1 Capacités à observer, à s'observer, à chercher de l'information

Elle est associée à l'idée d'une investigation active (*aller chercher, essayer de trouver, se regarder aller*) et est souvent mise en contraste avec une rigidité immobile ou une cécité volontaire (*répéter les mêmes choses, refuser de changer d'idée, refuser de se voir*).

EA2-A2 : [...] tout commence par l'observation, c'est-à-dire être en mesure d'avoir un regard sur ce qui a été fait, d'aller chercher des informations sur l'action qui a été faite.

SUP3-A2 : [...] c'est rare et ce n'est pas souhaitable que des enseignants ne se regardent pas travailler et qu'ils répètent les mêmes actions.

SUP7-A2 : [les stagiaires réflexifs] peuvent se regarder, beaucoup, la plupart, dans leurs actions, dans ce qu'ils sont aussi comme personne. J'ai réagi de cette façon, je n'aurais peut-être pas dû...

SUP8-A2 : Les stagiaires qui se regardent sont beaucoup plus sûrs dans leur pratique et la réflexion sera beaucoup plus riche que chez un stagiaire qui ne veut pas se voir ou qui va rester campé dans son idée et qui n'en démordra pas.

EA5-A3 : [...] ce n'est pas tous les stagiaires qui ont le même niveau de réflexivité.

EA9-A4 : Quelqu'un qui réfléchit va être en mesure d'aller chercher chaque point positif de chaque élève, de prendre le pouls de chaque élève [...].

SUP1-A4 : [...] je réfléchis sur l'élève qui n'a pas voulu rentrer en classe après la récréation. OK, je vais me faire un portrait, je vais le regarder...

3.1.2 Capacités à nommer, à identifier

SUP3-A2 : Pour t'impliquer dans ce que tu fais, il faut que tu puisses nommer ce que tu es en train de faire et pour ça, il faut savoir nommer. Et savoir nommer, ça fait partie de l'apprentissage des stages et du continuum après.

SUP7-A2 : [...] il y a des stagiaires [...] qui nomaient spontanément des choses, qui avaient assez d'assurance pour nommer. [...] ils savaient nommer des choses, des comportements, des sentiments, des émotions qui les poussent à agir d'une façon ou d'une autre.

3.1.3 Capacités à décrire

EA8-A2 : [...] elle cernait très bien le problème, elle disait ce qui n'allait pas.

EA10-A4 : [...] quand on fait des activités, et je dis, on va s'en parler un peu, parle-moi de comment ça a été. Là, c'est sûr que plus la personne en dit, plus elle communique d'éléments, c'est sûr que la personne est plus réflexive.

3.1.4 Capacités à analyser

Analyser le contenu, les ressources et les moyens, son action, les effets de son action sur les élèves, soit ses présupposés, sa manière d'être ou de fonctionner.

SUP2-A2 : [...] on peut voir si elles analysent bien, voir les facteurs qui ont fait qu'une situation a été difficile et de voir comment elles peuvent remédier ou réajuster leur tir pour les prochaines situations.

SUP6-A2 : [pour être réflexifs, les stagiaires doivent être capables] d'analyser ce qu'ils ont fait, chacune des étapes, et vraiment de s'analyser, de se regarder.

EA2-A2 : Il faut aussi comprendre qui nous sommes à travers ça comme individu qui se retrouve en relation avec un enfant en difficulté, quand on entre dans l'émotion, quand on est dans l'application d'un protocole [...].

3.1.5 Capacités à faire des liens avec et dans son vécu ou avec les « théories »

SUP7-A2 : [hez cette stagiaire,] ce qui avait moins été [c'était] rattacher ça à des apprentissages théoriques, soit un vécu, une expérience.

SUP2-A3 : La personne réflexive, c'est vraiment la personne est capable de [...] faire des liens avec la théorie qu'elle possède. Dans le cas ici, c'est une théorie qui vient de l'université, ses lectures, sa participation à des rencontres, conférences, etc.

EA9-A4 : Elle aimait beaucoup l'humanisme. Je dis, l'humanisme, ça ne transparait pas dans ta classe. Alors, je trouve qu'il y avait avec elle une discordance entre les écrits, qu'elle connaît par cœur, et ce qu'elle applique et ce qu'elle projette qu'elle réfléchit.

3.1.6 Capacité à extraire de l'expérience des conclusions pour l'action, parfois sous forme d'hypothèses

EA2-A2 : [Il faut] savoir revenir sur ce qui a été fait, d'en sortir des conclusions, d'en parler et après coup d'être capable de réagir, de refaire, de ne pas refaire...

3.1.7 Capacités à mettre en pratique les conclusions tirées

EA5-A2 : Ce que je trouve agréable avec elle, c'est qu'elle apprend aussi, elle réalise, elle constate et elle se réajuste.

SUP2-A2 : [Réfléchir, c'est] pouvoir de se réajuster pour s'améliorer...

EA8-A2 : Je trouve qu'elle est très réflexive, mais il reste toute l'étape de mettre en place dans le concret.

SUP1-A4 : [La pratique réflexive, c'est] d'abord une prise de conscience, après ça, un apprentissage, une évolution à ce que je conserve, à ce que je change.

3.1.8 Capacités à anticiper

Anticiper à la fois, prévoir les coups et les solutions et penser le contenu avec le regard des apprenants.

SUP6-A2 : [...] ils doivent prévoir les coups. S'analyser quant au contenu, quant à la façon de le passer et voir comment les jeunes vont réagir et de réfléchir à tout ça.

SUP145-A2 : Elle n'anticipe pas ses leçons, elle ne prévoit pas ce qu'on aurait pu lui poser comme question.

SUP8-A2 : C'est ça le « plus loin », c'est de prévoir, de s'être questionné avant même de faire quelque chose, et ce sera de se questionner après.

EA4-A2 : [...] être en mesure de prévoir ce qui peut arriver. C'est ça qu'ils n'arrivent pas à faire.

3.1.9 Capacités à prendre conscience, à « voir » des éléments de la situation invisibles auparavant

SUP145-A2 : [...] c'est pour qu'ils en prennent conscience, des plus ou des moins, des forces, des avantages de l'approche qu'ils ont choisie, des choix qu'ils ont faits [...].

SUP145-A2 : [...] elle est à une vue d'ensemble et en même temps, après, elle est capable de ramener ça à un petit de la classe, à une émotion qu'elle a vécue, un type d'organisation qu'elle aurait pu avoir, et tout ça à propos d'une même leçon.

3.1.10 Capacités à « faire une pause » et prendre du recul

Cette catégorie est plus manifeste chez les superviseurs que chez les enseignants associés.

SUP2-A2 : [Réfléchir, c'est] savoir de s'arrêter et poser un jugement sur ses actes [...].

SUP2-A3 : [Réfléchir sur sa pratique] c'est une habileté de se distancer de sa pratique [...].

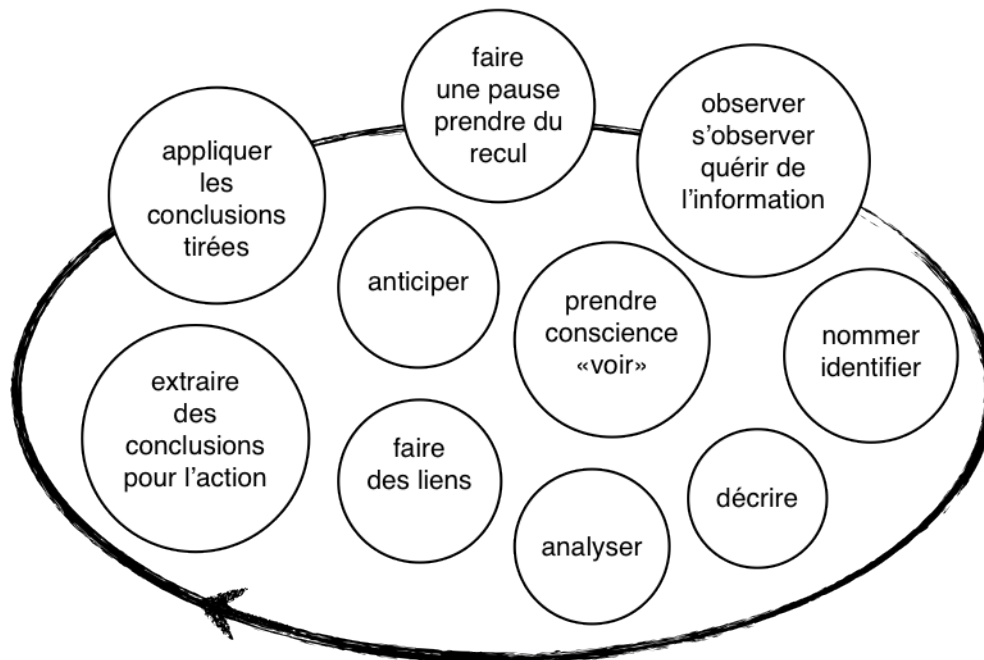


Figure 1. Les 10 capacités constitutives de la « compétence réflexive » selon les tuteurs

La figure illustre des points de repère pouvant accompagner les stagiaires, inscrits dans un cycle chronologique de basse *expérience* – *extraction de conclusions pour l'action* – *retour à l'expérience*.

Quatre remarques doivent être faites pour affiner ce portrait des conceptions des tuteurs de la *compétence réflexive* chez des stagiaires.

- Premièrement, une idée domine le discours des accompagnateurs : un praticien réflexif est capable de tirer des leçons de son expérience et de les y réinvestir aussitôt, pas seulement sous la forme *concrète* d'une action améliorée, mais aussi sous une forme *virtuelle* d'amélioration de l'action avant sa réalisation (représentation des possibles, anticipation des problèmes et solutions, sorte de « prérégulation »). Ces différentes « capacités à... » entrent implicitement dans un *cycle* dont les étapes s'organisent approximativement comme suit, avec nombre de variantes dans le discours des tuteurs : *observer* – *décrire* – *nommer* – *analyser* – *tirer des conclusions* – *réinvestir ces conclusions dans l'action*.
- Deuxièmement, chaque étape en soi ne suffit pas. Pour être réflexif, le futur praticien doit globalement être capable de s'illustrer dans *chacune* de ses capacités. Ainsi, certains stagiaires peuvent pointer du doigt les problèmes, les *nommer*, mais s'arrêtent là, si bien qu'ils les reproduisent sans cesse. Par ailleurs, l'incapacité de tirer des conclusions de l'expérience et de les réinvestir dans l'action est vue comme un handicap majeur que le stagiaire doit surmonter avant la fin de sa formation, sous peine de sanction.

EA8-A2 : [...] au niveau de la réflexion pour dire, ça, ça n'a pas bien été, j'aurais dû faire telle chose, ça, elle l'avait à cent mille à l'heure, elle était très critique envers elle, mais il restait le changement à faire, le mettre en pratique, ce qu'elle disait qu'elle devait faire.

D'autres stagiaires sont incapables de faire des liens entre les théories et leur vécu. Quand les stagiaires affichent avec force leurs couleurs théoriques, cette tension théorie-pratique apparaît comme un défaut de réflexion, même s'ils montrent par ailleurs d'autres capacités de réflexion.

EA9-A4 : [...] elle lit beaucoup [...]. Elle peut me parler de la théorie du béhaviorisme, parfait, mais maintenant, si tu la connais, comment dans ta réflexion, réfléchis à comment tu l'appliques dans ta classe.

- La troisième remarque concerne l'ordre des étapes, peut-être même la notion d'étapes. Les compagnons réflexifs semblent accorder plus d'importance au respect de l'intégrité du cycle, c'est-à-dire qu'à un moment ou un autre toutes les capacités de réflexion attendues sont plus ou moins réunies, plutôt qu'au fait qu'elles suivent un ordre. La seule chronologie imparable, et ce, peu importe les contenus, réfléchis, concerne trois capacités : 1. à partir de l'expérience ; 2. tirer des leçons ; 3. les réinvestir dans l'action.

EA9-A4 : Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, c'est justement de réfléchir et d'appliquer, pour ensuite changer.

- Enfin, quatrième remarque, ce mouvement global de cycle s'attache indifféremment à des éléments internes ou externes à l'acteur, ce qui rappelle le modèle de l'oignon de Korthagen et Vasalos (2009) : comme stagiaire, je peux aussi bien m'attacher à réfléchir à qui je suis ou à qui je voudrais être professionnellement (*mission* ou *l'identité*, noyau central) ou aux apprenants et à la situation que j'ai rencontrés aujourd'hui (*environnement*, couche la plus externe), parfois aux deux (la situation que j'ai rencontrée m'interpelle dans mon *identité* ou mon sens de la *mission*), parfois à l'interface des deux (*compétences* : qu'est-ce qui en moi fait que je suis efficace dans cette situation, ou que j'y perds pied : couche intermédiaire de l'oignon).

3.2 Deuxième temps méthodologique : tester la validité méthodologique des repères des tuteurs

Voici maintenant un extrait d'entretien de stagiaire avec les 10 catégories qui reviennent fréquemment dans le discours des enseignants associés et des superviseurs, qu'ils considèrent comme des composantes d'une *compétence réflexive* chez les stagiaires en enseignement.

La situation choisie se déroule dans une classe d'adaptation scolaire composée de 13 élèves (11 garçons) âgés de 8 à 11 ans. Cette classe permet de répondre aux besoins particuliers d'apprentissage de ces élèves tels que la dysphasie modérée qui représente le trouble le plus fréquent chez ces élèves, la dyslexie ou la dysorthographe et dyspraxie. La stagiaire (ST1) est en 3^e année (A3).

ST1-A3 :

Je ne suis pas leur amie.

[...] *Je pensais que je pouvais rentrer en me faisant apprécier, j'aurais leur coopération, mais ce n'est aucunement comme ça.*

[...] *je pense qu'il faut que... juste au cas où, je me dis je remplace, je suis l'autorité, je suis l'enseignante, quand j'aurai le respect, là je pourrai un peu relâcher. Avec eux, faut pas que je rentre doucement au prochain stage. Ça, c'est la grande décision. Le chercheur : Donc, ne pas rentrer comme une amie au départ ? La stagiaire : C'est ça. Le chercheur : Ça, c'est le grand changement par rapport à avant ? La stagiaire : Oui, le plus grand changement.*

[...] *donc, il faut que je revoie le pilotage des activités avec les élèves.*

[...] *c'est vraiment trouver un équilibre entre la gestion, le pilotage des activités pour cerner leur attention pour ne pas que ça dégénère. C'est ça que je retiens...*

[...] *juste, les impliquer un peu plus.*

[...] *faut que je prenne plus de précautions. Rentrer comme ça et si je vois que le groupe va bien, peut-être relâcher la gestion de classe, puis les laisser aller un peu plus, mais il faut vraiment que je commence avec l'idée dans la tête qu'ils vont tous me causer problème si je ne mets pas des barèmes, des limites.*

Voions comment les 10 catégories des tuteurs permettent d'analyser le discours de cette stagiaire.

3.2.1 Réfléchir comme « capacité à identifier et nommer... »

Ici, la stagiaire articule bien sa compréhension de la situation autour de concepts clés *pour elle*, qu'elle répète sous plusieurs formes comme s'ils constituaient des nœuds autour desquels elle organise son discours. Ils sont affirmés comme les organisateurs de l'action à venir : *gestion de classe, piloter, impliquer les élèves, activités, imposer des limites, équilibre à trouver*.

3.2.2 Réfléchir comme « capacité à analyser... » et « capacité à faire des liens avec et dans son vécu »

La stagiaire décompose une situation complexe en éléments plus simples, puis les met en relation. D'abord vient une question de comportement – le sien – : entrer dans la classe comme *amie* ou pas. Puis de croyance, désormais reconnue comme fausse : devenir amie des apprenants ne garantit nullement leur coopération. Il y a aussi la question de la gestion de classe, perçue ici comme moyen de garder le contrôle d'un groupe (ça ne doit pas *dégénérer*). L'élément *pilotage* de la classe par des activités motivantes (qui *cernent leur attention*) se connecte sous nos yeux avec la notion de contrôle du groupe : concentrer les élèves sur des activités motivantes devrait améliorer ma maîtrise de la classe.

3.2.3 Réfléchir comme une « capacité à prendre conscience de... »

Avec le recul, la stagiaire *se rend compte* de son erreur stratégique lors du dernier stage. Vouloir être amie avec ses élèves a entraîné des effets néfastes. Elle *prend aussi conscience que* la gestion de classe ne dépend pas que des relations bonnes ou mauvaises avec les apprenants, que le pilotage joue : des activités motivantes et variées, qui captent l'attention, offrent des chances de parvenir à l'« équilibre », d'éviter que « ça dégénère ».

3.2.4 Réfléchir comme une « capacité à tirer des leçons de l'action » et à les « mettre en pratique dans l'action »

La stagiaire *tire des conclusions (ce que je retiens)* sous forme de nouveaux principes d'action, à *mettre en œuvre* dès le prochain stage, à savoir : 1. ne pas se positionner d'emblée comme « ami », se montrer « ferme », puis tranquillement « relâcher » ; 2. combiner cette approche de gestion de classe à une approche pédagogique motivante : des activités plus « variées », qui « impliquent » les élèves.

On peut considérer que les « **capacités à observer et s'observer, à prendre du recul, à anticiper** » sont également présentes. La seule qu'on ne peut observer concerne la réalisation, la mise en œuvre, puisque le stage est terminé. Autrement dit, on ne peut pas observer le réinvestissement des apprentissages dans la pratique réelle.

Tout autorise donc à penser que le type de commentaires que la stagiaire fait dans cet extrait mènerait les deux tuteurs à cocher un grand nombre d'items dans leur liste mentale, décomposant en multiples capacités une « compétence réflexive ». Seule la case « capacité à réinvestir dans l'action ce qui a été conclu, exprimé, annoncé » resterait momentanément vide.

3.3 Troisième temps méthodologique : par une autre méthode de captation de réflexion, tester la robustesse des grilles de catégories des tuteurs

Utilisons maintenant une autre approche (Chaubet, 2010a, 2010 b, 2012) qui consiste à repérer dans le discours des stagiaires les changements de perspective ou *reconceptualisations* (Brockbank & McGill, 2007 ; Osterman & Kottkamp, 2004). Il s'agit en fait de repérer des dénivelés, soit des différences entre deux visions encadrant un événement bloquant, troublant, surprenant ou stimulant la curiosité. Que voit-on de plus ou de moins par rapport à un *avant*, en quoi la nouvelle vision des choses est-elle plus riche, fine ou complexe *après*? Qu'avons-nous rejeté de caduc, gardé de pertinent, ajouté de porteur de sens ou d'actions nouvelles? Par ailleurs, nous devons prendre soin d'éliminer les changements de perspective dus à des effets aléatoires ou de conformisme, « effets girouette » qui ne seraient pas le fait de la *pensée réfléchie* volontaire et investigatrice selon Dewey (1933 ; 2004) : pensée au hasard, alignement sur une norme sociale, suivi du plus fort ou du dernier qui a parlé, anticipation des attentes du tuteur-évaluateur ou du chercheur, pour « lui faire plaisir » ou protéger ses propres intérêts (montrer que je réfléchis pour obtenir la certification dont j'ai besoin ; cela fait partie du paradoxe « apprendre et réussir » évoqué par Saussez et Allal (2007). À cet effet, il peut être utile de recueillir des indices complémentaires pour former des traces de réflexion et renforcer la sûreté de sa captation : existe-t-il un élément *déclencheur* (bloquant, troublant, surprenant, curieux)? peut-on repérer à proximité dans le discours des *effets psychologiques, physiques, ou pragmatiques* (joie d'avoir compris, sentiment de meilleure emprise sur le réel, « énergisation » et, très concrètement, nouveau geste posé)?

Selon cette méthode, on peut en effet repérer dans le discours de la stagiaire ST1 plusieurs « **dénivelés** » ou « **reconceptualisations** » :

3.3.1 Je change

Je change de croyances et compte bien aligner ma future action sur ce changement. Me présenter comme amie de la classe est inutile, voire nuisible à ma gestion de classe. **Je passe à** une posture de fermeté qui ira en s'adoucissant.

3.3.2 Je complexifie

Je complexifie ma manière de voir la gestion de classe. Je la voyais comme un élément isolé qui demandait attitudes et actions spécifiques. **Je la vois maintenant** mécaniquement articulée à un autre système, celui du pilotage des activités pédagogiques, système qui peut m'aider à gérer ma classe ou m'en compliquer la tâche selon que je sais canaliser les énergies de mes élèves vers des activités motivantes à leurs yeux ou que je leur propose des activités où ils se sentent moins « impliqués » (leur attention se disperse alors dans des activités que je ne contrôle plus, qui risquent de dégénérer). **Je me rends compte que** gestion de classe et pilotage d'activités pédagogiques fonctionnent en courroie et à double sens : cercle vicieux ou vertueux.

3.3.3 Je conceptualise

Une troisième *reconceptualisation* affleure, qui serait peut-être plus une simple conceptualisation, puisque ce que nous percevons s'exprime en un *après* sans un *avant*, au moins dans cet extrait : une relation de travail une fois instaurée peut s'avérer ardue à changer par la suite (la « réputation » est faite, l'enseignant perd du coup ses marges de manœuvre, situation désagréable, peu productive, etc., d'où la nécessité de l'anticiper et de la résoudre avant qu'elle n'apparaisse).

Voyons quelques **indices complémentaires** qui s'ajoutent aux reconceptualisations pour identifier qu'il y a eu réflexion. **Présence d'un déclencheur** : un sentiment d'insatisfaction et de désarroi face à une classe dont j'ai perdu le contrôle m'invite à analyser le problème et chercher une solution. **Présence d'un effet d'« énergisation »** : le ton d'assertion et le choix des mots de la stagiaire soulignent la décision irrévocable de changer de façon de penser et de faire, et une certaine satisfaction de tenir une hypothèse assez solide pour être tentée avec une chance de succès lors de la prochaine action : *Ça, c'est la grande décision. [...] C'est ça que je retiens... [...] il faut vraiment que je [...]*.

4. Discussion

L'exercice d'analyse du discours d'une stagiaire semble confirmer que les catégories des tuteurs fonctionnent pour analyser les propos de stagiaires sur des séquences filmées de leurs pratiques. Cependant, notons-en les limites. La plupart des catégories sont repérables dans le discours des stagiaires, mais leurs enchaînements, séquences ou emboîtements ne sont pas restitués. On obtient un ensemble d'étiquettes qui illustrent les capacités de réflexion observées par les tuteurs, mais pas un processus organique et chronologiquement parfaitement cohérent. On peut amener trois hypothèses à cet égard. La première est que les stagiaires, en se rappelant l'événement critique qu'ils ont finalement choisi de montrer aux chercheurs, en revisitant cet événement, en le traduisant par des mots, le recomposent de manière impressionniste et désordonnée, dans leur tentative de le restituer. Si bien que tous les éléments de la « compétence réflexive » inférée à partir des conceptions des accompagnateurs sont là, mais pas dans un ordre précis. La seconde hypothèse est que les catégories utilisées par les accompagnateurs représentent des repères pragmatiques larges, de différents niveaux et natures, et qu'ils peuvent se chevaucher sans se contredire, comme différentes perspectives sur un même objet ne s'excluent pas mutuellement (les rayons d'une roue de vélo convergent bien vers son moyeu sans qu'on puisse pour autant parler de contradiction). Enfin, la troisième hypothèse est celle de la complexité du processus de la réflexion humaine. Notre pensée ne se laisserait seulement pas enfermer dans des schémas simples et apparemment chronologiques du type des *cycles* réflexifs, nombreux dans la littérature sur la réflexion (Correa Molina, Collin, Chaubet & Gervais, 2010 ; Chaubet, 2010a). Le fait que chaque tuteur ait développé ses propres schémas d'appréhension des situations de travail et d'action sur le réel, même si l'on peut retrouver des régularités de surface entre les différents tuteurs, ne ferait que compliquer notre accès à des processus déjà complexes. Dans cette hypothèse, l'aspect impressionniste des catégories des tuteurs décrivant les capacités nécessaires à identifier une « compétence réflexive » ne ferait que refléter notre impuissance à détailler des phénomènes aussi complexes. À cela s'ajouterait l'effet de flou statistique dû à la recherche de dénominateurs communs, d'abord par les tuteurs, au moment où ils tentent de dégager pour nous des régularités, ensuite par les chercheurs eux-mêmes, dans leur effort de synthétiser un plus petit nombre encore de catégories, pour essayer de capter les traits essentiels de leurs conceptions.

Abordons maintenant le croisement des méthodes mises à l'œuvre pour dépister de la réflexion chez les stagiaires. L'inconvénient d'utiliser

dans une étude les instruments précisément forgés dans le creuset de ladite étude, en l'occurrence la grille de 10 catégories des tuteurs, c'est de se donner l'impression d'un autoréférencement commode. Employer une autre approche méthodologique permet de faire ressortir la réflexion des stagiaires sous une lumière différente et indépendante, de trianguler les catégories émergentes – ou même, dans notre cas, une méthodologie émergente, peut-être – en un mot, de sortir d'un sentiment diffus de biais, même s'il n'est pas nécessairement justifié. Cette deuxième approche, de contraste, consiste à repérer des « dénivelés » dans la pensée ou l'action des stagiaires à travers leurs discours (Chaubet, 2010a; 2010 b; 2012) : que nous dit le stagiaire qu'il *fait différemment* ou qu'il *pense différemment* d'autrefois ? Le stagiaire nous donne alors accès aux éléments qui comptent pour lui au point d'avoir modifié sa manière de voir les choses et parfois même ses façons de faire. On n'a pas accès à ses processus de pensée, à leur séquence et à leur contenu réel, mais l'on sait qu'ils ont eu lieu : il en reste des traces tangibles, raisonnablement crédibles, dans le discours ou dans l'action et parfois dans les deux. Ce qui est intéressant, c'est que les deux perspectives, par les catégories des tuteurs ou par le relevé des dénivelés de pensée ou d'action des stagiaires, peuvent rendre compte, *chacune de leur façon*, de la réflexion des stagiaires à propos des événements critiques qu'ils nous soumettent sur vidéo. Quand deux approches différentes « pincent » de la réflexion, l'une par des concepts pragmatiques (Pastré, 2011) utilisés au quotidien par les tuteurs, sans doute encore à sortir de leur gangue sémantique (que signifie la catégorie « analyser » dans la bouche des accompagnateurs, par exemple, nous y reviendrons), l'autre par un changement de perspective signé par un dénivelé de pensée ou d'action (un écart *avant-après* qui cerne l'ombre des réflexions sans jamais en saisir complètement les originaux), on peut tout de même croire que les deux méthodes captent bien *quelque chose* lié à la réflexion, faute d'instruments de captation plus fins.

Revenons sur le flou de certains concepts dans la bouche des tuteurs : si l'on arrive en fin de compte à capter des dominantes descriptives et opérationnelles de leur conception d'une « compétence réflexive », certaines composantes de cette compétence demeurent imprécises. Que signifie par exemple la *capacité à analyser* ? Les tuteurs ne définissent jamais le terme. On comprend entre les lignes, mieux chez certains accompagnateurs, plus prolixes ou plus habiles à traduire leur pensée que d'autres, qu'il contient l'idée de décomposer une situation en ses constituantes et parfois aussi de mettre le doigt sur leurs interrelations. S'agit-il encore d'un mot du type de « réflexion », que tout le monde partage, mais auquel chacun apporte des nuances cachées, parfois très importantes (Beauchamp, 2006 ; McLaughlin, 1999 ; Saussez & Allal, 2007) ? ; pourrions-nous avoir derrière cette « analyse », apparemment commune, des postures épistémologiques divergentes, exactement comme le mot « réflexion » peut en recouvrir de bien différentes (Beauchamp, 2006 ; Chaubet, 2010a) ?

Parlant d'épistémologie, il est intéressant de revenir aux conceptions des savoirs que la réflexion met en jeu chez Donnay et Charlier (2008) à propos d'une catégorie que nous avons notée comme plus spécifique aux superviseurs universitaires – *faire une pause et prendre du recul*. Ces chercheurs considèrent que le degré d'implication dans une situation joue beaucoup dans la possibilité de prendre du recul par rapport à elle. On pourrait avancer que les stagiaires sont les plus *collés à l'action*, du fait qu'ils en sont à s'approprier des repères pour agir et comprendre *en situation* d'enseignement. Les enseignants associés bénéficient d'une meilleure fluidité en raison d'une pratique devenue quotidienne, mieux incorporée, ce qui leur permet de libérer suffisamment leur esprit pour commencer à penser à autre chose, comme accompagner un jeune en train de s'approprier le métier. On assisterait là à une première prise de recul, sans doute aussi possible par un changement momentané de rôle, du passage d'*acteur* à *tuteur* de terrain. Les superviseurs universitaires, quant à eux, bénéficient d'une deuxième distanciation : plus détachés des situations de travail en classe, qu'ils connaissent bien, ils font le lien entre l'université et les écoles. Par exemple, alors que l'enseignant associé « prête sa classe », celui-ci n'en reste pas moins à proximité et doit veiller à ce que « ses » élèves ne pâtissent pas d'erreurs importantes commises par les stagiaires. On reste dans une préoccupation de *l'agir ici et maintenant*. Le décollerment de la situation d'action reste délicat, le recul, intermittent. Le superviseur universitaire peut en revanche se permettre un détachement plus grand par rapport à l'école, sachant que le maître associé veille au grain. Ses responsabilités sont ailleurs, à un autre niveau, ce qui lui permet une position d'extériorité, une vision par en dessus – supervision – dont ne bénéficie aucun des autres acteurs de la triade, beaucoup plus plongés dans l'action. On pourrait avec les mêmes auteurs introduire la distinction entre praticiens *réfléchis*, collés à l'action, qui n'ont guère le temps de prendre du recul (mais qui réfléchissent tout de même !) et praticiens *réflexifs*, dont la position d'extériorité momentanée ou permanente autorise un recul par rapport à leurs propres énoncés (un véritable *saut épistémologique*, selon Donnay et Charlier) et, concrètement, leur permet de « s'arrêter » pour réfléchir. C'est également ce type de recul que les superviseurs essaieraient d'introduire régulièrement dans l'activité des stagiaires, presque de force, aidés par de douces contraintes institutionnelles (travaux obligatoires à faire, rencontres de supervision incontournables, participation évaluée à des forums électroniques, etc.), sachant que si elles n'avaient pas un aspect obligatoire, les stagiaires se laisseraient peut-être complètement absorber par le technico-pratique quotidien, ou, qui sait, se « feraient socialiser » par le milieu scolaire, sans discernement (Héty & Lavoie, 1999).

On peut également utiliser le vocabulaire de Donnay et Charlier (*ibid.*) pour décrire le double mouvement méthodologique discuté

ici. En forçant beaucoup le trait, car la réalité n'est certainement pas aussi tranchée. Les 10 catégories issues de l'analyse du discours des tuteurs correspondraient approximativement à des *savoirs pratiques* quotidiens, contextualisés, souvent inconscients, *peu verbalisés*, non systématisés et portés par des individus. Ainsi, *décrire, nommer, analyser, tirer des leçons de l'expérience*, etc. relèverait de ces savoirs. L'autre approche méthodologique s'appuie en revanche sur des catégories fortement travaillées sur le plan scientifique, c'est-à-dire que même si elles proviennent partiellement d'observations empiriques longuement décantées depuis Dewey et sa notion de pensée réfléchie (1933; 2004), elles en sont parvenues à un degré d'abstraction relativement élevé, que Donnay et Charlier récapitulent ainsi, en parlant de *savoirs standardisés* : ils sont décontextualisés, verbalisés et communicables, systématisés en hypothèses, modèles et théories, ils sont généraux et visent la reproductibilité. On parle alors de *dénivelé, de déclencheur de réflexion, de processus, d'effets*, etc., c'est-à-dire de concepts qui demandent parfois des *traductions* (*ibid.*) de la part des chercheurs pour qu'on les comprenne. On se rend compte cependant que le contraste n'est pas si simple. Pour reprendre la métaphore de Vygotski (1997; Saussez, Ewen & Girard, 2001), les concepts quotidiens germent vers le haut et les concepts scientifiques, vers le bas. Dans cette étude, certains concepts scientifiques issus de la littérature sur la réflexion et la pratique réflexive pourraient avoir « tiré » des concepts quotidiens vers le haut, favorisant peut-être même le développement de schèmes opératoires selon une hypothèse de Rogalski (2007). C'est probablement le cas de la catégorie « nommer », désignant le fait pour les stagiaires d'identifier et condenser en peu de mots les problèmes et autres phénomènes complexes rencontrés dans leur pratique. Le fort taux de récurrence de ce terme dans le discours des tuteurs, alors qu'il est pourtant relativement inusité autrement, suggère un emprunt à des théories. En somme, ce qui est suggéré ici, c'est que les catégories apparemment spontanées des tuteurs pour se faire une idée de la présence ou non de réflexion professionnelle chez les stagiaires sont déjà probablement des entités hybrides, empruntant à l'expérience individuelle et collective, mais aussi à des concepts scientifiques qui auraient percolé de modèles ou d'hypothèses appartenant aux savoirs codifiés publics. Le flou artistique des catégories *pragmatiques* utilisées par les tuteurs mérite une dernière nuance. D'abord, pour aussi imprécises qu'elles paraissent parfois, elles parviennent à circonscrire un phénomène cyclique réductible à un minimum fonctionnel, qui constitue le fond de la « compétence réflexive » selon les tuteurs, comme nous l'avons vu dans les résultats : *agir – en apprendre – en améliorer le prochain agir*. Ce flou ne signifie pas nécessairement que les catégories utilisées réellement soient floues, mais que les mots pourraient manquer pour parler avec précision de son expérience (Eraut, 2000, 2007), du fait que le code (le langage) est faible ou que l'expérience se produit à un niveau autre, incorporé, dans un autre registre, pragmatique, celui de l'action et non de l'expression (exactement comme l'expérience d'atterrissage d'un avion est simplement trop complexe pour être décrite ou transmise par de simples mots, ce qui amène tout apprenti pilote, pour l'apprendre, à devoir la *vivre* lui-même, en première personne, pour la comprendre en même temps qu'il la *fait* (Delacourt, 2010; Pastré, 2011). C'est une illustration de la difficulté à décrire les *schèmes opératoires* des sujets, comme ceux des tuteurs, ici, schèmes dont la particularité est qu'on ne peut *que les inférer, mais jamais les voir*. Ce sont pourtant ces schèmes, sous-jacents aux compétences, qui organisent l'activité professionnelle et qui font que les tuteurs répètent des séquences relativement stables de pensée ou d'action pour repérer de la réflexion chez leurs stagiaires et pour la stimuler (part d'invariance des schèmes). Ils seraient simultanément capables de s'adapter aux différences des situations (stagiaires, lieux, années de stage, universités d'origine, etc. : de quoi mobiliser, cette fois, variance et adaptabilité des schèmes). Ces schèmes des tuteurs, même mal décrits, faute de mots ou de maîtrise des mots, guideraient et orienteraient pourtant l'activité (Pastré, 2011; Vergnaud, 1996, 2007). Les catégories des tuteurs en constitueraient une partie visible, plus ou moins bien traduites ou traduisibles en mots : des pointes d'icebergs dont on devine qu'ils s'enfoncent profondément sous la surface. Ainsi, toute tentative de les expliciter, par les acteurs ou les chercheurs, même si les descriptions restent imprécises, n'enlève probablement rien à leur effectivité sur le terrain : ce n'est pas parce qu'on ne les voit pas et qu'on en attrape que ce qui dépasse qu'ils n'existent pas. La réflexion est donc peut-être bien mieux saisie par les tuteurs qu'on ne le croit, mais cette saisie pourrait être mal défendue par des mots. Dans le doute, et dans tous les cas, la méthodologie mise en place pour capter les conceptions des tuteurs à propos des critères de réflexion mériterait elle-même un affinement. Suggérons déjà une piste. À partir des 10 catégories qui ont émergé du discours des tuteurs, nous pourrions revenir auprès d'eux et creuser plus avant les zones sémantiques aux contours incertains : « Vous avez dit que “capacités à analyser” ou “nommer” indiquaient un stagiaire réflexif, pourriez-vous nous donner des exemples et nous en dire plus aussi sur comment vous les voyez? »

Conclusion

Élucider comment les tuteurs de stages comprennent « réfléchir sur sa pratique », composante de la compétence « se développer professionnellement » du référentiel de formation des enseignants du Québec (Gouvernement du Québec, 2001), nous a interrogés sur la manière dont les enseignants associés et les superviseurs universitaires envisagent la notion de réflexion chez les stagiaires qu'ils

accompagnent. La dizaine de catégories qui décrit leurs conceptions d'une « compétence réflexive » à valoriser, évaluer, développer, pour en fin de compte la certifier chez des stagiaires, pointe vers une conception de base, cyclique et chronologique, de l'analyse réflexive : *apprendre à extraire des leçons de l'action pour les y réinvestir*. Cela ne suffirait pas, d'autres capacités devraient toujours compléter celles-ci : *nommer, analyser, « voir », etc.* La nécessité de leur présence, sans que les tuteurs évoquent un ordre précis, laisse penser que ces capacités jouent le rôle de points de repère dans leur esprit : si je peux cocher mentalement un certain nombre de ces capacités, le stagiaire est réflexif ou sur la voie de la réflexion ; inversement, si peu de capacités sont cochées, mon travail d'étayage réflexif n'est pas fini.

Méthodologiquement, cela nous a conduits à analyser le discours des tuteurs pour cerner leurs repères internes. Cela pose aussi la question des limites du discours, d'une part, et des limites de notre approche d'analyse d'autre part. D'un côté, jusqu'où les mots sont assez puissants pour restituer des modes de fonctionnement extrêmement élaborés, souvent tacites ? Cette faiblesse du langage, ou peut-être la difficulté et la délicatesse de bien en exploiter la richesse pour traduire des phénomènes incorporés, conatifs, affectifs et cognitifs autres que verbaux, expliquerait pourquoi les catégories des tuteurs resteraient relativement floues. Nous aurions photographié des pointes d'icebergs, pas des modes entiers de repérage, d'orientation et de fonctionnement, situés plus en profondeur. Les véritables balises et cheminements des tuteurs, sur lesquels ils appuient leurs actions, seraient d'une autre nature et d'une autre ampleur. Les catégories extraites du discours des tuteurs seraient cependant suffisamment effectives pour pincer de la réflexion, à leur manière, dans les propos de stagiaires. Pour éviter un effet d'autoréférencement méthodologique, nous avons toutefois appliqué à ce même discours de stagiaire une autre grille de lecture, théoriquement plus travaillée – autour du concept de pensée réfléchie de Dewey – afin de tester la robustesse des catégories pragmatiques des tuteurs (telles que nous les avons reconstituées, mais pas nécessairement telles qu'elles sont, rappelons-le). Cette grille de lecture externe est parvenue, selon des catégories apparentées, mais différentes, à mettre également le doigt sur des phénomènes de réflexion, ce qui opère une sorte de triangulation méthodologique. Nous posons toutefois l'hypothèse que les concepts scientifiques des uns et les concepts quotidiens des autres ont suffisamment circulé dans les milieux de pensée et de travail des tuteurs pour que des effets de percolation et d'hybridation se soient produits entre eux (exemple de la résurgence fréquente du terme « nommer » dans le discours des tuteurs).

L'idée que des conceptions de ce qu'est la réflexion serviraient de points de repère pour agir comme tuteur (ou gèreraient ces points de repère, cela reste à éclaircir) jette une lumière intéressante sur le concept de *compétence* des tuteurs comme des étudiants. Nous rejoignons ici un ensemble de concepts que brasse actuellement la didactique professionnelle (Pastré, 2011). Les *schèmes opératoires*, au cœur de son architecture théorique, sous-tendraient tacitement les compétences professionnelles, sans nécessairement être explicites ou explicités (Vergnaud, 2010, dans Pastré, 2011), en orientant et en guidant l'action d'une manière à la fois fiable et adaptative, pour des classes de situations. Les adultes, comprenons les étudiants comme leurs tuteurs, continueraient également de se développer, par microgénèses plutôt que par blocs de stades piagétien, confrontés qu'ils sont aux situations de travail, c'est-à-dire contraints de s'adapter au quotidien (du métier à s'approprier aussi bien que de l'accompagnement à ce métier), de chercher et trouver des solutions, de mobiliser et coordonner pour ce faire des schèmes existants ou d'en forger de nouveau, de les réinvestir dans l'action... ce qui nous ramène à la question du rôle de l'expérience, et de la réflexion sur l'expérience, au cœur d'un autre mouvement théorique... la pratique réflexive. Cela nous semble multiplier les voies de compréhension et de conceptualisation de cette fameuse « compétence réflexive » dont nous cherchions ici des repères à travers l'œil des tuteurs de stage.

Références bibliographiques

- Argyris, C. (2006). *Reasons and Rationalizations*. Oxford : Oxford University Press.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analysing the Literature* (Thèse de doctorat). Université McGill, Canada.
- Bolton, G. (2005). *Reflective Practice: Writing and Professional Development* (2^e éd.). London : Sage Publications.
- 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). Université de Montréal, Canada.
- 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. Chaubet, P. (2012). La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de français langue seconde en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux. *Recherches qualitatives*, 31(2), 108-132. Récupéré du site de la revue : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero31\(2\)/chaubet.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero31(2)/chaubet.pdf)
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. & Gervais S. (2010). Concept de réflexion : un regard critique, *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.
- Delacour, G. (2010). *Apprendre comme inventer* (Thèse de doctorat). CNAM, France.
- Dewey, J. (1933/2004). *Comment nous pensons?* Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- 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.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422.
- Fenstermacher, G.D. & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-182.
- Gervais, C., Correa Molina, E. & Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitations de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, p. 153-175. Québec : PUQ.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Hétu, J-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Korthagen, F. & 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 : Springer.
- Korthagen, F.A.J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory : The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Éditions d'Organisation.
- McLaughlin, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31(1), 9-25.
- Osterman, K. & Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice for Educators : Professional Development to Improve Student Learning* (2^e éd.). Thousand Oaks : Corwin Press.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Rogalski, J. (2007). Situations et schèmes – action et connaissance. Dans M. Merri (dir.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (p. 161-178). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Saussez, F. & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Saussez, F., Ewen, N. & Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation? *Recherche et formation*, 36, 69-87.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York : Basic Book.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : PUF.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

