



HAL
open science

Inciter les étudiants à la pratique réflexive Le rôle des tuteurs de stage en STAPS

Aymeric Gigon

► **To cite this version:**

Aymeric Gigon. Inciter les étudiants à la pratique réflexive Le rôle des tuteurs de stage en STAPS. Sciences de l'Homme et Société. Université de Nantes (UN), 2020. Français. NNT : 2020NANT2032 . tel-04412832

HAL Id: tel-04412832

<https://theses.hal.science/tel-04412832>

Submitted on 23 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT

L'UNIVERSITE DE NANTES

COMUE UNIVERSITÉ BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : Sciences de l'éducation

Par

Aymeric GIGON

Inciter les étudiants à la pratique réflexive

Le rôle des tuteurs de stage en STAPS

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 2 décembre 2020

Unité de recherche : Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN EA2661)

Rapporteurs avant soutenance :

Cédric FRÉTIGNÉ, Professeur des universités, Université Paris Est Créteil (UPEC)

Nathanaël WALLENHORST, Maître de Conférence des Universités, Université Catholique de l'Ouest, Angers

Composition du Jury :

| Président : | Prénom Nom | Fonction et établissement d'exercice |
|-----------------|------------------------|--|
| Examineurs : | Antoine DEROBERTMASURE | Coordinator, Université de Mons (Belgique) |
| | Jérôme GUERIN | Professeur des universités, Faculté des sciences du sport, Brest |
| | Eric MALEYROT | Maître de conférence, Université Paul Valéry, Montpellier 3 |
| | Christine VIDAL-GOMEL | Professeure en sciences de l'éducation, Université de Nantes |
| Dir. de thèse : | Renaud HÉTIER | Professeur, Université Catholique de l'Ouest, Angers |

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 Les réformes de l'enseignement supérieur en France depuis 1990..... | 18 |
| Tableau 2 Effectifs prévus dans l'enseignement supérieur (MESRI-SIES, octobre 2019)..... | 21 |
| Tableau 3 Les filières de l'enseignement supérieur | 27 |
| Tableau 4 Les indicateurs et le poids des indicateurs du classement académique des universités mondiales | 31 |
| Tableau 5 Niveaux et correspondance en termes de formation | 40 |
| Tableau 6 Métiers exercés en 2013 trois ans après la sortie de STAPS (d'après Énard et Guégnard, 2018)..... | 71 |
| Tableau 7 Dimensions de la réflexivité (adapté de Jorro)..... | 89 |
| Tableau 8 Grille d'analyse de la réflexivité (selon Jorro 2005) | 119 |
| Tableau 9 « DATA Structure » réflexivité des étudiants..... | 122 |
| Tableau 10 identification d'une pratique réflexive | 127 |
| Tableau 11 Processus réflexifs - pendant l'action selon modèle Derobertmeasure..... | 131 |
| Tableau 12 Processus réflexifs - après l'action selon modèle Derobertmeasure | 133 |
| Tableau 13 Processus réflexifs - Avant l'action selon modèle Derobertmeasure..... | 135 |
| Tableau 14 Processus réflexif et moment de la pratique réflexive..... | 137 |
| Tableau 15 Étudiants participant aux entretiens | 142 |
| Tableau 16 Nombre et sexe des stagiaires ayant enregistré un temps d'échange tuteur-stagiaire... | 184 |
| Tableau 17 Formation suivie par les stagiaires ayant enregistré un temps d'échange tuteur-stagiaire | 184 |
| Tableau 18 formation d'origine des stagiaires ayant enregistré un temps d'échange tuteur-stagiaire | 184 |
| Tableau 19 : Répartition du niveau de formation des stagiaires lors des entretiens tuteur-stagiaire | 185 |
| Tableau 20: Condition de passation des entretiens..... | 185 |
| Tableau 21: les participants aux temps d'échange | 185 |
| Tableau 22 : Moment du temps d'échange tuteur-stagiaire | 186 |
| Tableau 23: thématiques et objets du temps d'échange..... | 186 |
| Tableau 24 Support synthétique, analyse des entretiens..... | 187 |
| Tableau 25 catégorisation des entretiens au regard de l'activité du tuteur et la relation tuteur/stagiaire selon différents modèles | 195 |
| Tableau 26 Profils de tuteurs et activation des processus réflexifs..... | 200 |
| Tableau 27 Calibrer les processus réflexifs | 211 |
| Tableau 28 - Taux de réponse des tuteurs selon la formation suivie | 243 |
| Tableau 29 Répartition des profils des répondants selon la formation suivie..... | 244 |
| Tableau 30 - Situation de stage à la date du 16 mars 2020 | 245 |
| Tableau 31- Réponses des tuteurs au questionnaire en ligne, selon la formation du stagiaire | 246 |
| Tableau 32 - Réponses des tuteurs au questionnaire en ligne, selon le niveau de formation du stagiaire | 246 |
| Tableau 33 – Réponses de tous les tuteurs. Application des pratiques et de méthodes favorables à la pratique réflexive des étudiants | 248 |
| Tableau 34 - Réponses des tuteurs selon la formation du stagiaire | 249 |
| Tableau 35- Réponses des tuteurs selon le niveau de formation du stagiaire | 250 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 36 - Réponses des tuteurs selon la formation suivie en vue d'inciter la PR des étudiants ... | 251 |
| Tableau 37 Profils des étudiants et engagements de la pratique réflexive | 279 |
| Tableau 38 Alignement pour la réflexivité | 280 |

Liste des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 : paysage universitaire français | 28 |
| Figure 2 Représentation du concept de compétence professionnelle. Boudreault, (2002) | 46 |
| Figure 3 Triangle du stage d'après Glaymann 2015 | 64 |
| Figure 4 Équilibre du stage | 65 |
| Figure 5 Phase 1 L'action au cœur du processus..... | 81 |
| Figure 6 Phase 2 réflexion pendant l'action | 82 |
| Figure 7 Phase 3 Réflexion après l'action..... | 83 |
| Figure 8 Phase 4 réflexion avant l'action | 84 |
| Figure 9 : la réflexivité, un processus global | 85 |
| Figure 10 Sollicitation et participation des étudiants | 127 |
| Figure 11 Pouvez-vous citer une situation de travail récent qui vous a donné à réfléchir sur votre pratique ? | 128 |
| Figure 12 Pouvez-vous préciser cette situation sur laquelle porte votre réflexion ? | 129 |
| Figure 13 - objet de la réflexion | 129 |
| Figure 14 Précisez les conditions de votre analyse réflexive | 130 |
| Figure 15 Avez-vous porté une réflexion sur cette pratique PENDANT votre action ?..... | 131 |
| Figure 16 Réflexivité pendant la pratique | 131 |
| Figure 17 Réflexivité après la pratique..... | 133 |
| Figure 18 Réflexion sur cette pratique AVANT votre action | 134 |
| Figure 19 Objets ciblés par la pratique réflexive..... | 172 |
| Figure 20 Unités thématiques des sujets discutés lors des entretiens tuteur-stagiaire | 191 |
| Figure 21 synthèse des unités thématiques discutées lors des entretiens tuteur-stagiaire | 194 |
| Figure 22 Profils des tuteurs et influences sur la pratique réflexive du stagiaire | 196 |
| Figure 23 contexte du stage et la pratique réflexive..... | 217 |
| Figure 24 Première diapo, formation tuteur..... | 220 |
| Figure 25 Extrait diapo formation des tuteurs | 221 |
| Figure 26 Questionner le stagiaire | 222 |
| Figure 27 Sollicitation des tuteurs..... | 225 |
| Figure 28 participation études par niveaux et formations..... | 226 |
| Figure 29 Pourcentage des répondants par niveaux et formations..... | 226 |
| Figure 30 Participants à l'étude..... | 227 |
| Figure 31 modèle conditions idéales..... | 273 |

REMERCIEMENTS

Le doctorant se sent souvent seul face à son ordinateur, plongé dans des ouvrages et des articles, mais ce travail doctoral n'aurait pu se réaliser sans l'aide, « l'assistance », la collaboration et le soutien de nombreuses personnes.

Tout d'abord, je tiens à remercier Monsieur Renaud Hétier, mon directeur de recherche pour son accompagnement tout au long de ce travail. Son accompagnement s'est traduit par un suivi régulier, des propositions toujours aussi pertinentes, des recommandations et des avis qui m'ont permis de cheminer pour construire ce travail. Un grand merci également pour la lecture des travaux pendant ces trois années, je reste admiratif de la qualité des remarques.

Je tiens également à remercier Monsieur Mathé Philippe, directeur de l'IFEPSA pour m'avoir donné l'opportunité de réaliser ce travail de recherche en m'aidant et en accompagnant ma démarche.

Je souhaite également remercier Messieurs Jean-François Bourdet, Sébastien Charbonnier et Philippe Cottier pour les temps d'échange réalisés dans le cadre du CSI (comité de suivi individuel). Les entretiens réalisés ont permis de porter un autre regard sur mes activités de recherche et m'ont confirmé la légitimité de ce travail de recherche.

Mes remerciements vont également à tous les participants aux études. Les étudiants dans un premier temps, qui ont répondu aux différents questionnaires et à ceux qui ont participé aux différents entretiens individuels. Des remerciements qui s'adressent également aux professionnels-tuteurs qui ont répondu positivement aux différentes sollicitations. Un grand merci à vous, pour le temps donné et pour m'avoir transmis toutes ces informations d'une richesse remarquable dans la réalisation de ce travail.

J'exprime également mes remerciements aux doctorants des séminaires réalisés à Angers (puis en visioconférence). Les nombreux échanges réalisés les samedis ont sans nul doute permis de faire évoluer la démarche de ma recherche. Je souhaite ici remercier à nouveau Renaud Hétier et Yolande G. pour l'organisation des séminaires ainsi que tous les enseignants-chercheurs présents lors de ces séminaires qui m'ont permis de prendre du recul sur mon travail.

Je souhaite également remercier tous mes collègues de l'IFEPSA pour leurs soutiens, leurs conseils et leurs écoutes. Je remercie particulièrement Sophie F. pour son aide et une mention spéciale à ma collègue de bureau, Anne C. qui m'avoir supporté pendant tout ce travail recherche. À l'écoute de mes doutes et de mes incompréhensions, elle a toujours été d'une grande aide dans les moments de doute ; un grand merci pour toutes ces recommandations, ces intuitions et cette bienveillance.

Au sein de l'IFEPSA, je remercie également Bénédicte Noury pour ses remarques suite à la lecture de mon travail. Un regard extérieur qui sans aucun doute m'a permis de reconsidérer mes propos.

J'adresse mes remerciements à tous mes amis qui m'ont soutenu et qui se sont souvent intéressés à ma thématique de recherche en me prenant très souvent pour un fou de m'infliger ce travail.

Un grand merci également à ma famille pour son écoute et son soutien affectif lors de ce travail doctoral.

Merci à Clément pour son aide et un grand merci à mes relectrices de toujours, elles se reconnaîtront. Autant d'années à relire mes travaux ne peuvent se limiter à ces quelques mots ; je ferai au mieux pour les remercier dans les années à venir.

Enfin, mille mercis à Magali, Camille et Sören pour tout.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----|
| Liste des tableaux | 2 |
| Liste des figures | 4 |
| REMERCIEMENTS | 5 |
| SOMMAIRE | 7 |
| INTRODUCTION | 8 |
| PARTIE 1 : CONTEXTUALISER LE TERRAIN ET LES OBJETS..... | 12 |
| Chapitre 1 : L'Université | 12 |
| Chapitre 2 : Les formations universitaires, des savoirs au savoir agir. | 40 |
| Chapitre 3 : La professionnalisation des étudiants | 50 |
| Chapitre 4 : Les formations en STAPS – Contexte et étudiants..... | 68 |
| PARTIE 2 : LA PRATIQUE RÉFLEXIVE | 76 |
| CHAPITRE 1 : La réflexivité, la pratique réflexive et les pratiques réflexives | 76 |
| CHAPITRE 2 : Des pratiques réflexives à distinguer et catégoriser | 87 |
| PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE | 99 |
| CHAPITRE 1 : L'implication du chercheur | 99 |
| CHAPITRE 2 : La démarche globale..... | 103 |
| CHAPITRE 3 : Une recherche pour découvrir, une part de sérendipité | 105 |
| CHAPITRE 4 : Observer les acteurs et les terrains via diverses pratiques..... | 108 |
| PARTIE 4 : LES RECHERCHES | 118 |
| Chapitre 1 : La question de départ, Identifier la pratique réflexive d'un étudiant en formation .. | 118 |
| Chapitre 2 : Étude exploratoire | 124 |
| Chapitre 3 : Étude N°1 - L'identification des pratiques réflexives de l'étudiant dans le cadre d'un entretien en vue de sa professionnalisation. | 140 |
| Chapitre 4 : Étude N°2 - La pratique réflexive sur le terrain de stage, analyse des échanges « tuteurs-stagiaires »..... | 178 |
| Chapitre 5 : Étude N°3 - Mise en place d'un dispositif de formation à destination des tuteurs de stage. Inciter les pratiques réflexives des étudiants. | 219 |
| PARTIE 5 : SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES | 275 |
| Chapitre 1 : Synthèse..... | 275 |
| Chapitre 2 : Les apports de la recherche..... | 284 |
| Chapitre 3 : Les perspectives..... | 290 |
| CONCLUSION | 292 |
| TABLE DES MATIÈRES | 297 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 310 |

INTRODUCTION

La pratique réflexive de l'étudiant est le point de départ de ce travail doctoral. L'étudiant en formation chemine dans un système universitaire complexe. Il s'engage généralement dans une formation qui vise sa professionnalisation en vue de son insertion professionnelle. Un parcours universitaire borné par des codes, des référentiels et des évaluations qui valident des savoirs, des compétences et une aptitude à jouer le jeu de l'université pour être en réussite. Dans ce contexte multifactoriel, des questions se posent quant à la prise de recul et le regard que l'étudiant peut porter sur sa pratique.

Poumon du système universitaire, l'étudiant se forme en combinant le suivi de cours théoriques et la mise en application des connaissances et des savoirs lors d'expériences professionnelles. Des expérimentations qui permettent d'envisager un parcours professionnel qui nécessitera une adaptabilité. Au-delà des connaissances, des savoirs et des compétences certifiés par la formation, l'étudiant formé doit être en mesure de faire évoluer sa pratique tout au long de son parcours professionnel. Pour ce faire, la pratique réflexive peut être une activité intellectuelle adaptée pour une distanciation sur sa pratique. Une pratique réflexive de l'étudiant qui montre divers intérêts. Tout d'abord via sa posture de praticien réflexif, il sera en mesure de porter un regard critique sur ses activités durant son parcours et faire évoluer ses compétences. Un intérêt également pour les universités et ses différents acteurs qui articulent, conçoivent et mettent en œuvre des formations avec le double objectif de la poursuite d'étude et/ou de l'insertion professionnelle de l'étudiant. La posture réflexive de l'étudiant est dans ce contexte un atout pour avancer, faire des choix et se positionner en acteur de sa formation. Enfin, cette pratique réflexive de l'étudiant apparaît également profitable pour les professionnels accompagnateurs ou les futurs collègues des étudiants qui seront en relation avec des néo-professionnels soucieux de porter un regard dans et sur leurs pratiques en vue de créer des dynamiques interpersonnelles.

Les observations des pratiques réflexives des étudiants vont cibler de néo-professionnels en formation sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Un champ multidisciplinaire qui forme aussi bien des enseignants, des éducateurs sportifs, des commerciaux dans des secteurs variés comme l'enseignement, le sanitaire, le social et médico-social ou le commerce. Une approche ciblée sur des étudiants d'un même domaine, mais ouverte sur une multitude d'environnements en raison d'une insertion professionnelle des étudiants très hétéroclite. Les pratiques réflexives sont au cœur des formations, notamment pour les enseignants et les professionnels de la santé comme les infirmiers. Une approche qui semble plus rare dans le cadre des formations universitaires plus globales comme les STAPS.

Si l'on retrace l'histoire de l'université, le développement des formations universitaires qui visent la professionnalisation des étudiants est une logique relativement nouvelle. Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, Frédérique Vidal proclame en octobre 2018, « faire "réussir" un étudiant, c'est aussi le mettre en capacité de s'insérer dans une vie professionnelle qui répondra à ses attentes et à son projet. Une vie professionnelle véritablement "choisie" et certainement pas "subie" ». Tel est le contexte actuel où l'université doit former des acteurs qui poursuivent le double objectif d'une poursuite d'études et d'une insertion professionnelle immédiate. Dans ce sens, la pratique réflexive paraît pertinente pour permettre aux étudiants de cerner les

exigences des contextes professionnels visés, leurs capacités professionnelles à agir et les compétences à valider dans la perspective d'une insertion professionnelle.

Pour favoriser la professionnalisation des étudiants, la pratique réflexive s'est introduite dans les modèles de formation depuis Donald Schön suite à son ouvrage « *The reflective practitioner - how professionals think in action* » (1983). La pratique réflexive a inondé le monde de la formation jusque dans les années 2000. Une multitude d'études et de dispositifs qui ont été produits, ce qui ne facilite pas la délimitation du concept.

La pratique réflexive est définie à de nombreuses reprises par différents auteurs, dans différents domaines scientifiques et professionnels. Autant d'approches et de définitions qui traduisent un manque de consensus dans son cadrage. L'enjeu sera donc de définir le terme de la pratique réflexive qui se délimite au fait de porter un regard, sur sa façon de réfléchir sur sa pratique et sur sa façon de réfléchir en cours de pratique. Ces activités permettent d'enclencher le processus global de la réflexivité. La réflexivité est support de la professionnalisation car le praticien réfléchit délibérément à sa pratique en vue de résoudre des problèmes liés à l'action, dans la perspective d'améliorer sa pratique.

La réflexivité paraît essentielle pour le développement professionnel dans le sens où elle permet le développement de compétences connexes. À ce titre, elle peut être considérée comme une méta-compétence. Au cœur de la formation, la réflexivité permet aux étudiants d'étoffer leur compétence dans le cadre de leur professionnalisation. Toutefois, si l'intérêt de placer la réflexivité au centre de la formation paraît pertinente, sa mise en application est, elle, plus difficile (Chaudet, 2012 ; Derobertmeasure et Dehon, 2009). C'est cette complexité qui sera étudiée dans les différentes observations de cette thèse.

L'étudiant en réussite à l'université et capable de s'insérer professionnellement s'il est un équilibriste. La réussite à l'université passe par une compréhension et une adaptation aux codes et exigences du système universitaire. Ainsi, l'étudiant doit jouer le « jeu universitaire » et répondre aux attentes de l'université en validant des enseignements ou des unités d'enseignement sous la forme de crédits ou ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) qui lui permettent d'être en réussite. Dans la perspective de sa professionnalisation, il doit également acquérir des compétences professionnelles identifiables et reconnues par les professionnels du secteur visé pour permettre son insertion professionnelle. L'étudiant qui s'engage en formation initiale découvre ce modèle et chemine au cœur du système universitaire en intégrant sur le chemin les bonnes pratiques. L'enjeu pour l'étudiant reste d'être en réussite et qualifié à la fin de son parcours universitaire. Dans ce contexte, la pratique réflexive des étudiants n'apparaît pas comme obligatoire. Il y a fort à parier que certains étudiants sont en réussite à l'université sans être des praticiens réflexifs débutants ou déjà exercés. Pourtant, dans la perspective de se professionnaliser cette pratique montre son intérêt. Les recherches porteront sur l'identification ou non des pratiques réflexives en cours de formation, en ciblant notamment les terrains de stage qui demeurent des lieux propices à cette pratique. Il sera également question de révéler s'il est possible de déterminer les conditions favorables à la pratique réflexive des étudiants.

Pour ce faire, des observations seront réalisées suivant différentes méthodes pour identifier les différentes pratiques. Les données seront compilées et organisées au regard du cadrage théorique qui permettra une analyse thématifiée des données.

La rédaction de cette thèse s'organise en cinq parties qui se succèdent et permettent de comprendre le cheminement de ce travail, de la contextualisation aux perspectives des travaux réalisés.

La première partie cadre le travail de recherche. Un travail de recherche qui se limite aux étudiants inscrits à l'université et plus particulièrement dans les formations en STAPS. Cette première partie relate brièvement l'histoire de l'université pour comprendre son évolution vers des formations professionnalisantes. Une histoire qui permet de repérer les tensions et les dilemmes qui étayent encore aujourd'hui un système particulièrement complexe. Cette première partie délimite ensuite le concept de la professionnalisation au système universitaire en signifiant les différents dispositifs comme le stage de professionnalisation qui sera un terrain d'observation.

La deuxième partie délimite le terme central de la recherche à savoir la pratique réflexive. Le cadrage du concept permet de cerner l'approche retenue en ciblant notamment, les travaux de Schön (1983), Perrenoud (2001), Derobertmasure (2012), Altet (2013). La pratique réflexive est ensuite contextualisée aux mondes de la formation où de nombreuses études ont été publiées notamment dans le cadre de la formation des enseignants et des infirmiers, et des études beaucoup plus rares dans la filière des formations en STAPS. Cette partie précise également les différents modèles de catégorisation de la pratique réflexive, particulièrement le modèle de Derobertmasure (2012) qui sera une référence pour différentes observations.

La troisième partie fait référence à la méthodologie utilisée. Après quelques données plus personnelles sur l'implication du chercheur dans le travail, cette partie présente l'organisation globale des observations. Les méthodes et les supports sont présentés et justifiés, pour légitimer dans une logique éthique et objective les travaux de recherche.

La quatrième partie présente les différentes observations réalisées pour ce travail et la rédaction de cette thèse. La première observation est réalisée en octobre 2017, sous la forme d'une analyse de supports écrits d'étudiants. L'intention de cette première étude est d'investir la thématique de la réflexivité et d'identifier des indices de pratiques réflexives de la part des stagiaires. Cette observation préalable aux travaux de recherche est la porte d'entrée dans l'identification des pratiques réflexives des étudiants. Suite à cette observation, une étude exploratoire est réalisée auprès des étudiants via un questionnaire en ligne pour repérer leurs pratiques réflexives. Les résultats de cette étude ont induit la passation d'entretiens auprès d'étudiants pour recueillir des données plus qualitatives et révéler les pratiques réflexives ou non, puis cerner les conditions favorables à ces pratiques. À la suite de ces observations, les résultats ont conclu à une poursuite des recherches sur les pratiques tutorales des professionnels référents des stagiaires. L'étude suivante s'est ainsi focalisée sur les temps d'échange réalisés entre tuteurs et stagiaires sur les terrains de stage. Des observations qui ont révélé des intentions et des pratiques très variables de la part des différents tuteurs engagés dans l'étude. Pour finir, suite aux résultats de l'étude précédente une dernière étude s'est organisée sur la mise en place d'un court dispositif de formation à destination des tuteurs. Un dispositif suivi d'un questionnaire en ligne permettant de recueillir des données relatives aux pratiques réflexives des étudiants, repérées par les tuteurs.

Enfin, la cinquième partie permet une prise de recul générale sur les différentes observations en vue de discuter les différents résultats pour porter un regard critique sur la pratique réflexive, notamment celle des étudiants. Une discussion qui pourrait délimiter les conditions favorables à la pratique réflexive des étudiants. Enfin, cette partie permet d'évoquer les perspectives de ces travaux et d'envisager la création d'outils et de supports utiles pour accompagner le positionnement réflexif des différents acteurs de la formation.

PARTIE 1 : CONTEXTUALISER LE TERRAIN ET LES OBJETS

L'université et la formation des étudiants

Chapitre 1 : L'Université

Nul ne doit faire abstraction de l'histoire...

Contextualiser l'environnement de la recherche est indispensable pour cerner aujourd'hui les conditions dans lesquelles les étudiants, les enseignants, les professionnels et l'ensemble des acteurs des mondes universitaires se côtoient et collaborent dans des conditions continuellement mouvantes.

« L'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la connaissance du présent, elle compromet, dans le présent, l'action même » (Bloch, 2006, p. 877).

Défaire l'histoire et comprendre l'évolution de l'université peut sembler éloigné de la thématique de recherche. Cette exploration conduit pourtant à des connaissances qui semblent indispensables à l'analyse de données extraites de cet environnement. Du fondement de l'université à sa décrépitude puis sa renaissance et ses réformes sont autant d'étape qui forme le squelette de l'université d'aujourd'hui. Entre la mainmise de l'église, les pressions politiques, les résistances des universitaires, des professionnels, des étudiants et de leur famille ; tous ces acteurs fondent aujourd'hui une université plurielle. Ainsi, l'université est aujourd'hui tiraillée entre les attentes des uns et les besoins des autres, le tout guidé, par la nécessité de rendre compte d'une université performante. Au cœur de l'université, les étudiants sont les acteurs-praticiens qui cheminent dans cet environnement parfois traversé par des contradictions.

Cette première partie décrit succinctement les évolutions de l'université en gardant un angle de lecture relatif à la formation des étudiants et leurs professionnalisations.

A. L'université française : fondements et évolutions

La connaissance et la compréhension des évolutions du modèle universitaire en France permettent d'appréhender le fonctionnement actuel de l'université. L'héritage du passé modélise le fonctionnement du présent. Ainsi dans le cadre d'une recherche réalisée dans le secteur universitaire son cadrage semble primordial.

La création des universités apparaît au cours du XII^{ème} siècle, la première à recevoir ses statuts de la papauté est celle de Paris. (En Europe, la première université fut Bologne, mais le format ne fut pas modélisé.) La Révolution française balayera le 15 septembre 1793 les collèges, les facultés et les universités en raison du modèle et des privilèges qui y étaient associés.

Avant la création des universités, l'écrivain d'origine africaine Martianus Capella imaginait au début du Moyen-âge (V^{ème} siècle) un manuel encyclopédique des « *sept arts libéraux* » qui deviendront le *trivium* (grammaire, dialectique, rhétorique) et le *quadrivium* (arithmétique, géométrie, astronomie, musique) du Moyen-âge. Cet ensemble forme les sept piliers de l'esprit. Les arts non libéraux s'apprenaient en dehors de l'école : la médecine et les métiers manuels. Martianus Capella fournira

au Moyen-âge la structure et le contenu de la culture, son influence s'exerça jusqu'au XIIème siècle (les conciles de Latran en 1179 et 1215 posent le principe de gratuité de l'enseignement) (Minot, 1991).

A.1 L'université et les liens papaux

L'Université de Paris serait née du regroupement spontané des maîtres et des étudiants pour s'éloigner un peu de Notre-Dame. La Papauté voulait faire de l'Université de Paris l'instrument de sa politique pour asseoir son autorité sur toute la chrétienté. C'est Grégoire IX qui donne ses premiers statuts à l'université de Paris le 13 avril 1231, ces statuts seront repris jusqu'à la Révolution française.

Les universités naissent de situations où des écoles et des collèges ont pris racine. La conjonction du terrain et de la politique sont les deux facteurs indispensables pour la création d'une université. Une fois créée, l'université sollicite tantôt le Pape, tantôt le Roi ou toute autre autorité pour se développer.

Les universités possèdent une double structure ; une, propre à l'enseignement, l'autre, propre à la vie des étudiants. Cette structuration est proche du modèle actuel avec un pan académique lié à l'enseignement et un pan relatif à la vie étudiante.

L'accès à la faculté dite supérieure est possible après l'obtention de sa maîtrise à la faculté des arts. À cette époque, il existe trois grades à la faculté des arts :

- la « *déterminance* » qui est considérée comme un examen de premier niveau accessible au plus grand nombre ;
- la « *licence* » qui donne le droit d'enseigner ;
- la « *maitrise* » qui correspond à une sorte d'intronisation et accès aux études supérieures.

Les facultés supérieures délivrent les diplômes du baccalauréat, de la licence et du doctorat. L'enseignement est gratuit, mais les droits d'examens sont payants, les études sont souvent longues et onéreuses. Après Paris, les Universités de Montpellier et de Toulouse vont se développer sur le même modèle. Malgré les crises, la création universitaire se poursuit avec Orléans en 1306 ou Angers en 1364. Les créations des universités sont principalement liées à l'intervention de la papauté, à l'exception de certaines créations qui sont réalisées sous l'impulsion du Roi comme à Angers et Grenoble. Ces exceptions traduisent le changement politique qui sera amené à se développer. Le roi intervient de plus en plus dans la fondation des universités et change leurs missions. Les missions évoluent ; l'universalisme des premières universités où l'étudiant pouvait passer d'une université à une autre s'efface, et laisse place au nationalisme. La papauté perd de son pouvoir, les universités rencontrent des problèmes financiers. Elles se vident, elles changent et tentent de se moderniser via de nouvelles méthodes d'enseignement, mais le développement de l'Europe se poursuit en dehors des universités ; la fin du XVème siècle marque le déclin des universités. À la fin de l'ancien régime, la France comptait 22 universités, parmi elles Angers, Bourges, Caen, Poitiers et Toulouse. Sous la révolution, c'est la mort des universités, la convention du 15 septembre 1793 abolit les universités sous le prétexte qu'elles étaient entachées d'aristocratie.

Ces éléments montrent les résistances liées au développement des universités. Les liens très forts des décideurs des universités avec l'Église et la royauté brident les diverses évolutions pressenties. Même si celles-ci tardent à se développer on perçoit les premières racines qui constitueront les dimensions des universités contemporaines.

A.2 La création de l'Université Impériale :

Le 10 mai 1806, Napoléon institua sous le nom d'*Université Impériale* une corporation publique gérant le monopole de l'enseignement. L'université rassemblait tous les établissements d'enseignement, aucun ne pouvait exister en dehors d'elle. La discipline militaire était de vigueur et tous les enseignants devaient obligatoirement être membres de celle-ci. Dans le cadre des 29 puis 22 académies, il y avait une université-académie. Napoléon avait créé cinq facultés ou ordres traditionnels : trois facultés professionnelles ; la théologie, le droit et la médecine ainsi que deux facultés académiques ; les sciences et les lettres qui avaient pour fonction de faire passer les examens. Napoléon ne souhaitait pas que les étudiants en sachent trop, il désirait qu'ils soient capables d'occuper un emploi civil ou militaire pour le bon fonctionnement de l'Empire. Dans cette conception de l'université, la délivrance du grade et/ou du diplôme avait une importance capitale pour accéder aux postes militaires et civils. Cette valorisation de la qualification est toujours très remarquable en France. L'héritage de l'université impériale reste ancré dans la culture française via l'accès à certaines fonctions uniquement sous réserve d'un niveau de qualification requis.

L'université impériale était soumise à un maître unique et à une discipline rigoureuse. Même laïque, l'université s'inspire du modèle religieux. Le décret du 20 mars 1808 précise les obligations de ses membres de l'université qui s'engagent par serment à :

- l'exacte observation des statuts et des règlements de l'université ;
- la promesse d'obéissance au grand maître dans tout ce qu'il commandera ;
- l'engagement de ne pas quitter le corps enseignant et ses fonctions ;
- n'exercer aucune autre fonction ;
- avertir le grand maître de tout ce qui viendrait à leur connaissance de contraire à la doctrine ;
- déclarer leur engagement civil devant un notaire.

Napoléon va jusqu'à demander le célibat des membres de l'université avant d'avoir validé les premiers grades universitaires.

En 1822, l'instruction publique devient une administration et le nom d'université disparaît des documents officiels. La mainmise de l'église reste très forte sur l'université. Le 24 février 1848, la révolution renverse le système et proclame la République. Ce changement de régime entraîne de nouveau la remise en cause du modèle universitaire existant.

Le fonctionnement de l'université contemporaine est marqué par l'héritage de l'université impériale. Les premiers liens entre l'université et le monde professionnel sont perceptibles. L'université n'est plus uniquement le lieu pour apprendre et pour transmettre des savoirs, elle vise à former des professionnels aptes à exercer une fonction. Cependant, la professionnalisation des formations n'est pas encore constatée, l'étudiant s'instruit avec obéissance sans remettre en cause les contenus. L'université impériale souligne l'importance de la diplomation via le monopole des grades de l'ensemble de l'enseignement supérieur. L'enseignement s'organise peut-être à défaut des compétences et des capacités à exercer un métier ; « Les compétences garanties par la réussite du concours (enseignant d'EPS) n'assurent pas le succès face à la classe ; elles certifient une

professionnalité de type scientifique et technique mais pas une professionnalité de type empirique. », (Bret, 2008).

A.3 La mort de l'Université Napoléonienne vers l'enseignement libre (Loi Falloux 15 mars 1850)

Suite à la loi Falloux portant sur l'instruction publique surtout pour le primaire et le secondaire, c'est la réorganisation de l'instruction publique (Loi Fortoul 14 juin 1854) qui renforce le pouvoir des autorités. Jules Ferry et ses successeurs tentent d'améliorer le sort de l'université entre 1876 et 1890. L'État investit pour la construction et le fonctionnement des facultés, les universités reviennent au premier plan dans le but de maîtriser les structures privées.

Deux décrets publiés le 25 juillet 1885 cadrent cette renaissance.

- Un accord de la personnalité civile aux facultés, ce qui permettait de recevoir des dons ;
- Un recteur chargé du « conseil général des facultés » ;
- La réunion de plusieurs facultés donne à ce corps l'appellation et le statut d'Université.

La constitution d'une université ne devient donc possible que dans une académie qui possède au moins deux facultés. L'université est créée par la loi du 10 juillet 1896, ses composants sont le recteur et le conseil d'université. Le conseil d'université est composé du recteur, des doyens des facultés et de deux professeurs élus par la faculté, des directeurs des écoles d'enseignement public et d'un professeur élu de ces écoles. Ces deux organes sont sous l'autorité du ministre de l'Instruction publique. Les universités ont très peu d'autonomie.

L'université renaît sous une forme restreinte et contrainte par le ministre, cette renaissance est orientée vers l'enseignement et la transmission de savoirs théoriques.

A.4 Une organisation universitaire balbutiante

En 1955, l'organisation territoriale et le développement des universités sont bouleversés. La réforme de la carte administrative entraîne des turbulences entre les régions et les académies, la France s'appuie sur un développement territorial à 24 régions. La loi du 10 juillet 1896 ne permettait de créer qu'une université par académie, ce qui avait pour conséquence de voir l'apparition de facultés avec des effectifs très importants, entraînant ainsi la création d'une multitude de facultés. Edgard Faure, président du conseil de ministres, s'engagea par exemple à scinder la faculté de médecine à Paris en dix facultés autonomes. La situation complexe entraînait un développement précaire des universités en raison des contraintes territoriales.

A.5 Les évènements de mai 1968 marque un tournant

Une organisation balbutiante jusqu'aux évènements de mai 1968, période où Edgar Faure ministre de l'Éducation nationale proposa un texte le 12 novembre 1968 sur l'orientation de l'enseignement supérieur. La loi d'orientation permettait de définir des axes de travail et de réflexion en consentant de possibles ajustements¹.

¹Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000693185>

Edgar Faure proposa un texte s'appuyant sur trois piliers :

- L'autonomie dans la création des universités qui restera au cœur des débats universitaires pendant de nombreuses années ;
- La participation pour répondre aux attentes des différents acteurs universitaires. Tous les représentants (enseignants, étudiants, chercheurs...) seraient amenés à donner leurs avis lors de différents conseils. L'université devait devenir un reflet de la nation et une priorité ;
- La pluridisciplinarité pour mobiliser les compétences des différentes disciplines universitaires et réunir dans une même institution des disciplines qui n'avaient pas l'habitude de travailler ensemble.

La loi Faure stipule également la création du statut d'établissement public à caractère scientifique et culturel (EPCSC). Ces universités bénéficiaient d'une autonomie majeure, selon la loi du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur, titre II, art.3 « Les universités sont des établissements publics à caractère scientifique et culturel, jouissant de la personnalité morale et de l'autonomie financière ». Ces universités sont gérées par un conseil de l'université et dirigées par un président.

Via la Loi Faure, l'organisation universitaire se traduit par la suppression des facultés et par la création de nouvelles universités via le regroupement d'Unité d'enseignement et de recherche (UER). Pour prendre l'exemple de l'Université de Nantes, en 1970, ses statuts sont adoptés : ils font mention de six UER littéraires, cinq UER scientifiques, d'une UER de droit, de sciences économiques, de gestion des entreprises, de médecine, de pharmacie et d'odontologie.

L'année 1968 marque l'entrée de l'université dans le monde moderne. L'autonomie des universités, l'implication de différents acteurs vont permettre aux universités de développer et d'adapter des contenus de formation aux attentes et besoins des différents acteurs.

A.6 La loi Alain Savary, Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984

La Loi dite Savary² se traduit par une refonte complète de la législation sur l'enseignement supérieur. À l'époque, le gouvernement souhaite augmenter le nombre d'étudiants à l'université et supprimer les obstacles à l'accès aux enseignements supérieurs pour les candidats appartenant aux catégories sociales les moins favorisées. Cette loi dite d'adaptation met en avant la démocratisation et la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Elle pose un nouveau regard sur un contexte sociétal changeant. L'orientation vers la professionnalisation des formations traduit une nouvelle obligation de l'Université. Elle confirme l'organisation des études universitaires en trois cycles. Le premier cycle propose une formation générale aux étudiants leur permettant de s'orienter et de favoriser leurs choix professionnels ; il doit permettre à la fois la poursuite des études en second cycle et l'entrée dans la vie active. La loi répond aux souhaits des étudiants qui savent que le monde évolue et qu'ils seront obligés de changer de métier plusieurs fois. Cette orientation demande à l'université

² Loi Alain Savary, 26 janvier 1984 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032282279&categorieLien=id>

d'instaurer des relations plus étroites avec les milieux professionnels. Les professionnels doivent intégrer au fur et à mesure les conseils des universités et participer de plus en plus aux enseignements.

Ce rapprochement entre l'université et les milieux professionnels est notable, les universités visent la professionnalisation des étudiants, un changement de cap nécessaire pour une plus grande adaptabilité. Ainsi, les formations deviennent plus flexibles pour répondre aux attentes des étudiants et de leur famille ainsi qu'au marché de l'emploi. De ce fait, les universités doivent être performantes avec l'intention de former des étudiants capables de s'insérer professionnellement. Le tout dans un contexte où l'évaluation et la comparaison des formations deviennent de plus en plus prégnantes.

Pour mettre en avant l'approche professionnelle, les EPCSC créés par Faure deviennent des Établissements publics à caractères scientifiques, culturels et professionnels (EPCSCP), et les unités de base les Unités d'enseignements et de recherche (UER) deviennent des Unités de formation et de recherche (UFR).

En corrélation, l'autonomie financière des universités est de plus en plus grande. L'autonomie financière ne se traduit pas par une indépendance complète ; l'État réglemente toujours les conditions d'accès aux universités. Il fixe l'organisation des études en cycles, valide les contenus par le moyen d'habilitations, il définit les conditions de délivrance des diplômes, il décide du statut des enseignants, il exerce par l'intermédiaire des recteurs-chanceliers, la tutelle sur les universités.

A.7 Échec de la loi Devaquet 1986

Le projet de la Loi Devaquet visait à réformer les universités françaises via la création d'une nouvelle catégorie d'établissements publics nationaux. Ces établissements plus autonomes auraient eu pour missions l'orientation des étudiants, la formation initiale et continue, fondamentale et à finalité professionnelle, ainsi que la recherche scientifique et sa valorisation. L'organisation des universités était également ajustée. Un nombre de conseils pour chaque université ramené à deux, ainsi qu'un conseil d'administration restreint. Le texte accordait également une plus large autonomie à l'approche pédagogique des établissements. La délivrance des diplômes nationaux et spécifiques pouvait être définie par les établissements eux-mêmes. Enfin, objet du mécontentement des étudiants, les conditions d'accès aux formations relevaient des établissements eux-mêmes. Chaque établissement pouvait fixer les conditions de passage d'un cycle à l'autre. Le projet de loi signifiait également une notion de sélection dans l'accès des bacheliers aux études supérieures. Ce projet de loi fut retiré par le gouvernement sous la pression des lycéens et des étudiants.

B. La professionnalisation des étudiants au cœur des réformes contemporaines

Depuis 1990, les réformes à l'université s'enchaînent pour répondre aux multiples exigences. L'université doit être performante dans le cadre de la recherche scientifique, elle doit former des étudiants aux besoins des recruteurs, ses formations doivent être accessibles au plus grand nombre, les étudiants formés doivent être compétents et flexibles à même de faire évoluer leur parcours universitaire et professionnel. Autant d'exigences pour les acteurs des universités qui se fient à la succession des réformes universitaires.

B.1 Synthèse des réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche depuis 1990

Depuis 1990, les réformes de l'enseignement tendent à une autonomie renforcée des universités et la réussite des étudiants. Les différents gouvernements se sont engagés à faire évoluer l'Université au regard des attentes et des contraintes sociétales. Le tableau ci-dessous résume, les différentes réformes de l'enseignement supérieur depuis 1990.

Tableau 1 Les réformes de l'enseignement supérieur en France depuis 1990

| Intitulé | Porteurs | Situation | Orientation |
|---|--|--|--|
| Le plan « Université 2000 » | En 1990 Lionel Jospin ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports | Massification de l'enseignement supérieur Déséquilibre des équipements universitaires | Construction de nouveaux locaux Budget de 40 milliards de francs Création de huit nouvelles universités |
| Le plan « U3M » (Université du 3^{ème} Millénaire) | Claude Allègre ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie | Vieillessement de certains équipements universitaires | Réhabilitation des locaux universitaires. Axe prioritaire, la vie étudiante et les locaux de recherche |
| La réforme LMD (licence-master-Doctorat) | En 2002 (cadre européen du processus de Bologne amorcée en 1998) | | Harmonisation européenne des diplômés, architecture des enseignements ajustée et fin des programmes nationaux des diplômés |
| La loi programme pour la recherche | En 2006, gouvernement Dominique de Villepin suite au mouvement des chercheurs 2003 | | Possibilité de créer des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) dans la perspective de rapprocher les universités et les établissements supérieurs. |
| La loi LRU (Libertés et responsabilité) | En 2007 Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. | Diminuer le poids de la communauté universitaire dans sa gestion | Ajustement de la composition des systèmes centraux (conseil d'administration, conseil scientifique et Cevu) Renforcer le poids du président |
| Plan Campus | | | Réhabilitation des campus |
| Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche | En 2013 Geneviève Fioraso, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. | | Création de Comue (Communautés d'universités et d'établissements) pour succéder aux PRES. Favoriser la réussite des étudiants. |
| Plan Campus | En 2013-2014, gouvernement François Fillon | | Relance des aides financières pour réhabiliter les campus. |
| Loi ORE Plan étudiant | En 2018, gouvernement Édouard Philippe | | Elle modifie les conditions d'accès à l'Université en permettant une sélection sur dossier pour les filières saturées qui procédaient à un tirage au sort illégal. |

Ces réformes successives montrent les difficultés rencontrées par les universités depuis la massification dans les années 1970 puis une seconde vague dans les années 2000. La recherche, l'accueil des étudiants et leurs réussites sont des sujets qui questionnent. La répétition des réformes traduit les continuelles évolutions et les difficultés à trouver des réponses adaptées.

B.2 La loi des libertés et responsabilités des universités (LRU) 2007 ou l'autonomie des universités.

La France mise sur des mesures concrètes pour tendre vers une attractivité et une visibilité au niveau international. Dans ce contexte, depuis les années 2000, les gouvernements tentent de mener une politique d'excellence pour l'enseignement supérieur et la recherche.

Les ressources publiques se raréfiant, les projets politiques incitent les établissements d'enseignement supérieur à se regrouper et mettre en avant certains modèles. On commence à voir apparaître des regroupements d'établissements qui accueillent jusqu'à 120 000 étudiants. Les aides publiques misent sur les projets d'excellence qui mettent en valeur les actions innovantes et valorisantes à l'échelle internationale.

La loi LRU (Libertés et responsabilités des universités) du 10 août 2007 de Valérie Pécresse donne plus d'autonomie aux établissements en instaurant un volet sur la gouvernance qui sera poursuivi par la loi dite ESR (Enseignement supérieur et recherche) du 22 juillet 2013.

La loi LRU offre aux universités de l'autonomie. Dans les textes, elles disposent de tous les leviers pour organiser leurs formations en fonction des besoins de leurs étudiants et de la situation de l'emploi. Les universités se doivent d'être plus réactives en faisant émerger de nouvelles niches d'excellence scientifique, en recrutant des chercheurs de haut niveau ou en développant des coopérations avec des entreprises. Selon le site gouvernemental de l'enseignement supérieur et de la recherche³ « Il s'agit d'améliorer les conditions de vie et de travail de l'ensemble de la communauté universitaire, de renforcer les formations pour une meilleure réussite des étudiants et de développer l'attractivité des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'autonomie des universités s'accompagne d'un engagement financier inédit de l'État : 50 % d'augmentation du budget de l'enseignement supérieur sur 5 ans soit au total 15 milliards d'euros de crédits publics supplémentaires pour les universités. »

La loi LRU tend vers une responsabilité plus importante des universités pour la professionnalisation et l'insertion professionnelle des étudiants. Les bénéfices de l'autonomie sont mentionnés dans un livret édité par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en janvier 2011. Ce guide nommé « les bénéfices de l'autonomie des universités pour les étudiants, les enseignants, les chercheurs, les personnels, les universités et les partenaires »⁴ de janvier 2011 mentionne des exemples et des conditions devenues favorables à la professionnalisation accrue des étudiants. Ce guide précise que les conditions d'études s'améliorent dans les différentes universités. Il indique notamment que l'offre de formations s'adapte via la création de passerelles entre les parcours et les cycles. Il énonce que l'accueil et l'accompagnement se renforcent via des suivis individualisés et du

³ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>

⁴ https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Benefices_autonomie/80/8/livret-autonomie_162808.pdf

tutorat. Il décrit également que des plateformes d'orientation et d'emploi se multiplient pour que l'épanouissement personnel soit pris en compte. Autant d'éléments qui permettent aux étudiants d'investir l'université en vue d'une réussite personnelle.

B.3 La loi orientation et réussite des étudiants, un plan étudiant au cœur des universités

Le Plan étudiant, présenté en octobre 2017 et concrétisé par la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (loi ORE), vise à conduire tous les étudiants vers la réussite.

Il repose sur trois objectifs :

- mettre fin à l'injustice du tirage au sort lors de l'admission post-bac,
- encourager la personnalisation des cursus pour endiguer le taux de 60 % d'échec en licence,
- investir massivement dans la vie étudiante pour créer les conditions d'une réussite juste socialement.

La réussite des étudiants est un objectif majeur pour l'université. Sans pour autant préciser et révéler les indicateurs de cette réussite, l'université doit être en mesure de former des étudiants à « réussir ». La réussite peut tout de même faire référence à l'utilité de la formation académique et citoyenne de l'étudiant en vue de faciliter sa perpétuelle formation et servir son insertion professionnelle. Une insertion professionnelle probablement facilitée par une adaptabilité et une capacité à transférer les compétences acquises dans les différents champs de sa formation. Dans cet objectif de réussite, la compétence réflexive semble pouvoir servir cette adaptabilité qui paraît nécessaire dans des parcours professionnels très évolutifs.

Ces dernières mesures visent à personnaliser les parcours des étudiants. Cela correspond aux profils des étudiants ; des étudiants aux parcours singuliers et engagés dans des formations post-bac en raison d'attentes et d'intentions très variables.

C. L'étudiant au cœur de l'université

Aujourd'hui, les trois quarts des bacheliers poursuivent leur scolarité vers des études supérieures. Selon le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI), on comptait 2,73 millions d'étudiants en France en 2019/2020. Ces effectifs ont fortement évolué durant ces dernières années :

- 311 000 étudiants durant l'année universitaire 1960-1961.
- 851 000 en 1970-1971.
- 1,181 million en 1980-1981.
- 1,71 million en 1990-1991.
- 2,67 millions en 2018-2019

Depuis le début des années 2000, l'augmentation ralentit, mais reste réelle : environ 400 000 étudiants supplémentaires rejoignent l'enseignement supérieur chaque année.⁵ Plus de la moitié des étudiants ont moins de 21 ans. La répartition par groupe d'âge est assez stable depuis le début des années 2000. Toutefois, la part d'étudiants âgés de plus de 26 ans augmente en raison de l'allongement de la durée d'étude et du développement de la formation continue.

Les étudiantes semblent plus studieuses que les étudiants selon l'OVE (Observatoire de la vie étudiante), elles fréquentent davantage les bibliothèques universitaires (i.e., 84 % contre 76 % des garçons), sont plus assidues aux cours et consacrent davantage de temps au travail personnel. Concernant les projets professionnels, des différences apparaissent. Les filles se montrent moins optimistes (45 %) que les garçons (56 %).

Selon le MESRI et SIES (Systèmes d'informations et études statistiques)⁶ au total, 2,71 millions d'étudiants devraient être enregistrés en 2019-2020 dans l'enseignement supérieur. Une progression de +1,2 % par rapport à l'année précédente. En 2020-2021, 2,73 millions d'étudiants sont prévus, en hausse de +0,6 % en un an. L'augmentation concernera principalement les universités et les écoles privées, tandis que les effectifs dans les filières courtes et sélectives devraient décroître. Des effectifs en hausses constantes depuis plusieurs années et des profils d'étudiants très hétérogènes.

Tableau 2 Effectifs prévus dans l'enseignement supérieur (MESRI-SIES, octobre 2019)

| Effectifs (en milliers) | Constat 2018/2019 | Prévision 2019/2020 | Évolution annuelle en % | Prévision 2020/2021 | Évolution annuelle en % |
|--|----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| Universités hors IUT | 1 494,0 | 1 508,4 | 1,0 | 1 516,8 | 0,6 |
| IUT | 120,8 | 121,7 | 0,7 | 120,8 | -0,7 |
| CPGE | 85,1 | 83,6 | -1,7 | 82,7 | -1,1 |
| STS et assimilés | 262,6 | 265,0 | 0,9 | 264,2 | -0,3 |
| Universités privées | 30,2 | 31,3 | 3,4 | 31,8 | 1,8 |
| Formations d'ingénieurs hors université | 142,7 | 146,3 | 2,6 | 148,9 | 1,7 |
| Écoles de commerce, gestion, compta. | 177,6 | 186,3 | 4,9 | 192,9 | 3,5 |
| Grands établissements | 41,1 | 40,6 | -1,1 | 40,3 | -0,8 |
| Autres écoles | 324,7 | 328,4 | 1,1 | 329,5 | 0,3 |
| Total | 2 678,9 | 2 711,5 | 1,2 | 2 727,9 | 0,6 |

⁵ Observatoire de la vie étudiante, Enquête nationale sur les conditions de vie des étudiants, 2000 et 2013 ; ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », 2016.

⁶ https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2019/15/9/NF21Previsions_2019_2020_1193159.pdf

Quelques données remarquables pour la rentrée 2019 (source : MESRI, rentrée-etudiante-2019) :

- 665 900 bacheliers en 2019 > 9 600 candidats de moins qu'en 2018 (-1,5 %).
- 2 711 500 étudiants > + 1,2 % d'augmentation par rapport à 2018, + 32 700 étudiants attendus à la rentrée 2019.
- 1 508 300 étudiants dans les universités > +1,8 % en licence, + 0,7 % en master et - 1 % en doctorat par rapport à 2018.
- 83 600 étudiants en Classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) > -1,7 % par rapport à 2018, 121 700 étudiants en IUT + 0,7 % par rapport à 2018.
- 265 000 étudiants en Sections de techniciens supérieurs (STS) > + 0,9 % par rapport à 2018.

Les recherches pour catégoriser et identifier les profils des étudiants-apprenants conduisent à une multitude de données qui déterminent des groupes caractérisés par des indicateurs sociologiques comme les catégories socioprofessionnelles, les origines, les conditions de vie. Ces données intéressantes ne permettent pas spécifiquement de catégoriser les profils d'apprenants. Annot (2012) précise que l'étudiant moyen n'existe pas en raison des fortes différences économiques, culturelles et sociales même si comme le précise Gruel (2009) « on n'observe pas non plus une infinité d'individus dont les singularités seraient irréductibles ; les différences constatées s'organisent, pour l'essentiel selon quelques grands critères, notamment selon l'origine sociale, le sexe, la classe d'âge, et le type d'études ».

Les différentes classifications repérées ne semblent pas universelles, elles révèlent la difficulté de catégoriser près de 2,71 millions d'individus. Les quelques sources identifiées sont multiples et ne sont pas toujours scientifiquement valides, mais elles permettent de cibler les difficultés rencontrées pour identifier une population d'étudiants aux profils très variés.

C.1 Les types d'étudiants version « Youtube »

Sur la plateforme numérique YouTube, une catégorisation des étudiants est décrite sur une vidéo de deux minutes quarante-huit, le « *Top 10 des différents types d'étudiants que tu croises en amphi* »⁷.

- (1) Celui qui fait peur : Il prend tout en note et ne regarde pas son téléphone. Il ne parle à personne et personne ne lui parle. Mais il sauve, car il envoie les cours auxquels les étudiants n'ont pas assisté.
- (2) Celle qui dort : Elle dort sur son ordi, elle vient pour se donner bonne conscience ou qui n'a pas d'ami pour émarger à sa place.
- (3) Celui qui regarde un film.
- (4) Celui qui passe sa vie sur les réseaux sociaux.
- (5) Celle que tu ne connais pas : Elle ne vient jamais, il y a son nom sur la liste d'appel, tu ne la vois pas, mais c'est celle qui va réussir son semestre mieux que personne.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=wWbYbLbFuws> (926.625 vues le 14 avril 2020) Adèle Fakuzone 2018 (source Karl Park)

- (6) Celle qui arrive en retard : Elle arrive pour signifier sa présence et elle rentre.
- (7) Celui qui n'a jamais rien : Il emprunte des affaires.
- (8) Celle qui s'est trompée de cours.
- (9) Celui qui se révolte.
- (10) La personne normale qui tente de réussir ses études.

Cette classification aucunement scientifique et subjective montre toutefois la multitude des profils étudiants reconnus entre pairs. Au-delà de l'orientation humoristique et « décalée » de la vidéo, l'intention d'engagement et de travail n'est jamais valorisée dans le support. Cela peut traduire la représentation sociale négative qu'il existe entre les étudiants et l'engagement universitaire. La perception de l'étudiant engagé, travailleur en vue de sa réussite est nettement dénigrée. Cette vidéo qui paraît destinée à un profil d'étudiant ancre comme référence la posture d'un étudiant insouciant et peu contraint par les exigences de l'université. Ce modèle à considérer au second degré marque tout de même l'héritage d'un engagement étudiant déficient.

C.2 Des étudiants de leur génération

Même si la notion de génération est parfois critiquée (Pralong, 2008) ou fragile d'un point de vue existentiel (Rappin, 2016). Il semble tout de même intéressant de calibrer la population étudiante en considérant son âge, ses repères et ses pratiques.

Quelques repères sur les générations (Pichault, 2012) :

- les « *baby-boomers* », il s'agit d'individus nés entre 1949 et 1963,
- la génération X, des individus nés entre 1964 et 1979,
- la génération Y ou « *millénials* », des individus nés entre 1979 et 1994,
- la génération Z, des individus nés après 1994. Une génération qui représente la majorité des étudiants inscrits à l'université en 2019/2020.

Les connaissances des repères des différentes générations peuvent permettre une congruence relationnelle plus aboutie. La collaboration intergénérationnelle sociale et professionnelle ne peut être que plus cohérente en considérant les caractéristiques des différents acteurs. Définir les étudiants c'est également prendre en considération les éléments qui caractérisent une génération permettant de s'interroger sur leurs attentes en formation. Pour Boulé (2012), c'est « à partir de l'identification des particularités et des défis propres à une génération que des stratégies pédagogiques peuvent être déduites »⁸. Ces éléments sont à considérer notamment dans les relations qui peuvent exister à l'université entre les étudiants, les enseignants, les responsables et les tuteurs. Sans connaissance des autres et de ses attentes, les échanges peuvent se conclure par des incompréhensions. À ce titre, un cadrage et une identification des intentions des différents collaborateurs sont primordiaux pour cheminer. La communication au sens large est indispensable pour permettre aux différents acteurs d'avancer en ayant connaissance des projets de tous.

⁸ (Boulé F. Hautement différente : la génération Y, un défi de taille pour l'enseignement médical. *Pédagogie Médicale*. 2012 Feb;13(1):9-25. doi: 10.1051/pmed/2012004.).

Selon Michel Dalmas (2019), on peut relever quelques caractéristiques propres à la génération Z, la génération Z étant composée de jeunes adultes nés en 1995 ou après (Bassiouni et Hackley, 2014). Ces données « Z » sont issues de la compilation des travaux de Wood (2013) ainsi que des recherches exploratoires menées concernant la génération « Z ». (Lorgulescu, Bencsik et Machova, 2016).

L'étude cible près de 9 800 adultes âgés de 19 à 68 ans et 3 200 jeunes appartenant à la génération Z. Elle porte sur les perceptions de ces jeunes et les raisons évoquées par eux en termes de confiance vis-à-vis des entreprises (Cabinet Ey, 2014).

Caractéristiques relevées concernant la génération Z.

- Des modalités de confiance différentes de la génération Y. Les collègues et les supérieurs hiérarchiques directs sont plus valorisés que l'organisation elle-même.
- Des critères jugés comme essentiels au travail :
 - o le respect accordé aux personnes,
 - o une communication ouverte et transparente,
 - o une communication basée sur le virtuel,
 - o une attitude éthique vis-à-vis des personnes et de l'environnement,
 - o l'exemplarité,
 - o un travail de qualité,
 - o un travail collaboratif et coopératif.

Ces critères donnent de repères et peuvent faciliter les relations entre les générations. Une connaissance de l'autre qui peut servir à le comprendre pour des échanges apaisés.

La confiance au travail repose sur :

- le respect des engagements,
 - o la sécurité de l'emploi,
 - o des possibilités d'avancement,
 - o de bonnes conditions de rémunération,
- le respect de la diversité et de l'équité de traitement,
 - o une approche éthique des questions relatives au travail,
 - o reconnus comme innovants et créatifs.
- Les valeurs de la vie en général :
 - o vivre le présent,
 - o recherche du bonheur avec ce que l'on a,
 - o un désir de se sentir en sécurité,
 - o un désir d'échapper même temporairement aux réalités, auxquelles ils sont confrontés.

Cette catégorisation fait apparaître des repères qui ne sont pas totalement éloignés des caractéristiques des générations précédentes. Comme le précise Pichault (2012), le gouffre générationnel qui peut être perçu est le plus souvent rapporté d'anecdotes personnelles des chercheurs. « Ces recherches manquent de fondements intellectuels et se caractérisent par une absence de rigueur méthodologique ». Pour Pichault (2012), il existe bien des différences entre les

générations, mais elles se situent probablement à la croisée de multiples facteurs (âge, expérience, statut professionnel, niveau d'éducation, charge familiale, etc.).

Au-delà de catégoriser une génération par son environnement et son âge, il semble difficile de distinguer des indicateurs spécifiques en fonction de l'évolution de la société. Au sein d'une génération, il est parfois plus commun de distinguer des diversités en raison du parcours et du contexte familial d'un jeune. Ainsi, pour les étudiants de la génération Z, des traits peuvent être repérés sans pour autant les catégoriser indiscutablement en fonction de ces critères.

C.3 Le profil d'apprentissage des étudiants

Plus objectivement, les chercheurs de l'Université de Sherbrooke Bédard et Viau ont réalisé en 2001 une étude sur plus de 4000 étudiants dans la perspective d'identifier le profil d'apprentissage des étudiants de Sherbrooke (le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke, résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000 « J'ai mon mot à dire sur ma façon d'apprendre »). Selon Viau, Cartier et Debeurme (2000), le profil d'apprentissage « est un ensemble de caractéristiques propre à l'apprenant qui influe sur la qualité de ses apprentissages ». Les profils des étudiants peuvent être caractérisés selon quatre indicateurs :

- (1) les visées des étudiants et leurs perceptions d'eux-mêmes en tant qu'apprenants,
- (2) les conceptions des étudiants à l'égard du professeur et des méthodes d'enseignement qui leur sont proposées,
- (3) les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent,
- (4) la motivation qui les anime.

Lors de l'analyse des résultats, il est montré que « près de 50 % des étudiants poursuivent des études à l'Université de Sherbrooke pour acquérir des connaissances liées à la profession à laquelle ils aspirent et 27 % des étudiants le font pour avoir un emploi leur assurant une autonomie financière ».

C'est-à-dire que près de 77 % des étudiants de Sherbrooke voient dans l'université un moyen d'accéder à une profession ou un emploi qui permettra d'acquérir une autonomie financière. Le reste des étudiants voient plutôt un développement personnel en venant à l'université.

Il est ainsi possible de catégoriser trois profils d'étudiants selon cette étude :

- (1) étudiant engagé en vue d'acquérir des compétences liées au projet professionnel visé,
- (2) étudiant engagé en vue d'un métier qui assure une autonomie financière,
- (3) étudiant engagé pour le développement personnel.

La visée professionnelle est donc clairement majoritaire dans cette université. Les étudiants viennent pour acquérir des connaissances, des compétences professionnelles et des pratiques qui les préparent à trouver un travail. À ce jour, aucune étude française ne semble cibler ces données, mais ces résultats semblent corrélés aux visées professionnalisantes des formations universitaires françaises.

Une autre enquête menée en 2000 par le Conseil Supérieur de l'Éducation au Québec (CSE) auprès d'étudiants constate qu'ils adoptent un double objectif « l'un conforme à leur vision personnelle de la réussite [l'atteinte d'objectifs personnels] et l'autre renvoie aux exigences universitaires [les bonnes notes] qu'ils perçoivent ». Dans cette enquête, le CSE constate que plus les étudiants universitaires

avancent dans leurs études, plus la vision de la réussite est orientée vers l'acquisition de leurs compétences professionnelles.

C.4 Des profils liés aux motivations des étudiants

L'étude de Troiano (2005, cité Annoot, 2012, p. 67) permet de cibler trois principaux profils d'étudiants au regard de leurs motivations. Les motivations révèlent les raisons de l'engagement des étudiants dans la formation.

- (1) la motivation intrinsèque – Le premier modèle où l'étudiant croit posséder les capacités pour être en réussite dans ce domaine de formation, il déclare un intérêt particulier pour les matières du domaine suivi. Il est intéressé par la matière et un peu moins par son futur professionnel
- (2) la motivation professionnelle — le second modèle où l'étudiant est motivé par le fait que les études peuvent mener à une profession qui l'intéresse avec des contenus de formation qui le préoccupe.
- (3) la motivation extrinsèque – troisième modèle où l'étudiant choisit des études parce qu'elles peuvent lui offrir sur le marché du travail une fois terminées.

Ces trois modèles semblent assez représentatifs des profils rencontrés à l'université pour des étudiants engagés dans une démarche active. Ils peuvent également être corrélés aux profils identifiés par les chercheurs de l'université de Sherbrooke.

| Profils étudiants | Bédard et Viau (2001) | Troiano (2005) |
|----------------------|--|--|
| Le néo-professionnel | (1) étudiant engagé en vue d'acquérir des compétences liées au projet professionnel visé | (2) la motivation professionnelle — l'étudiant est motivé par le fait que les études peuvent mener à une profession qui l'intéresse avec des contenus de formation qui le préoccupe. |
| L'opportuniste | (2) étudiant engagé en vue d'un métier qui assure une autonomie financière | (3) la motivation extrinsèque — l'étudiant choisit des études par ce qu'elles peuvent lui offrir sur le marché du travail une fois terminées. |
| L'indécis | (3) étudiant engagé pour le développement personnel | (1) la motivation intrinsèque — l'étudiant croit posséder les capacités pour être en réussite dans ce domaine de formation, il déclare un intérêt particulier pour les matières du domaine suivi. Il est intéressé par la matière et un peu moins par son futur professionnel. |

L'engagement dans les études universitaires doit être variable en fonction des attentes et des objectifs respectifs des étudiants. Les contenus de formations et les dispositifs d'accompagnement destinés à ces différents profils devraient être personnalisés dans l'optique de favoriser la réussite des étudiants.

Ce travail de recherche cible les pratiques réflexives des étudiants inscrits dans une université française. Il semble opportun de préciser ce contexte d'étude qui comporte quelques spécificités comparativement à ses voisins européens ou nord-Américains. L'étudiant français évolue dans un contexte particulier qui induit selon l'environnement un engagement spécifique pour répondre aux codes de l'institut de formation. Cette nécessaire adaptabilité semble spécifique au contexte universitaire français qui est organisé autour d'un riche héritage culturel qui se traduit par une nécessaire compréhension du système pour envisager la réussite universitaire. Ainsi, ces trois profils d'étudiants peuvent être retenus, mais ils seront discutés dans l'analyse des recherches. Des ajustements sont nécessaires, car l'étudiant français évolue dans un système universitaire complexe où les profils se distinguent selon la formation, le niveau de formation et l'insertion professionnelle envisagée.

D. Étudier à l'université française.

Ce travail de recherche se focalise sur la population d'étudiants inscrits dans la filière universitaire française (74^{ème} section) des STAPS (les sciences et techniques des activités physiques et sportives). Le cadrage global de ce système est nécessaire pour identifier le positionnement et le fonctionnement des formations universitaires générales en ciblant plus particulièrement les formations en STAPS au cœur de cette thèse.

L'enseignement supérieur en France est libre et relève majoritairement du secteur public. Les statuts sont différents, mais tous les établissements bénéficient d'une autonomie notamment depuis la loi LRU de 2007.

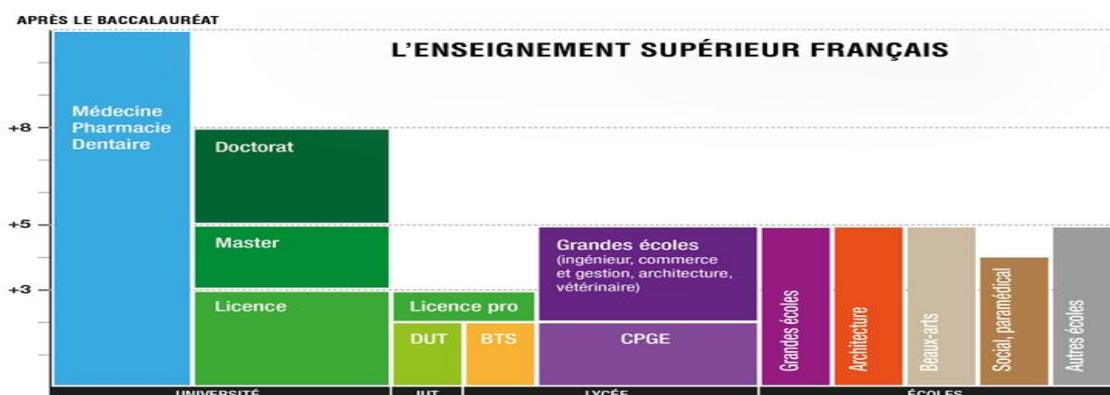
Le modèle français de l'enseignement supérieur est complexe et unique avec l'Université qui propose un enseignement scientifique ouvert à tous. Il est proposé par les universités publiques ou privées. On repère également les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (C.P.G.E) et Grandes Écoles avec un enseignement sélectif à vocation professionnelle. À ces deux premiers acteurs, il est possible d'ajouter les instituts universitaires de technologie (IUT), les diplômes universitaires de technologie (DUT) et les licences pro. Ils sont internes à une université et dispensent un enseignement supérieur destiné à préparer aux fonctions d'encadrement technique et professionnel. Enfin des écoles d'enseignement supérieur accessibles avec le baccalauréat qui forment à des secteurs professionnels spécifiques.

Ce paysage synthétisé (Figure 1) de l'enseignement supérieur traduit la complexité du système français.

Tableau 3 Les filières de l'enseignement supérieur

| | | |
|--|---------------------------------------|--|
| Enseignement supérieur français | Université | Médecine/pharmacie/para licence/master/doctorat |
| | CPGE (Classe prépa et grandes Écoles) | |
| | Écoles | social, beaux-arts |
| | Formation professionnelle | |
| | Organismes de recherche | |

Figure 1 : paysage universitaire français⁹



Le paysage universitaire global du premier cycle de l'enseignement supérieur montre un large éventail de formation pour l'étudiant français. Même si une harmonisation internationale tend à simplifier le système, les différentes filières sont caractéristiques de la France.

L'ensemble permet aux étudiants de choisir en fonction des finalités et des spécificités des différentes offres. Malgré les nombreuses réformes, les relations entre ces différentes filières sont encore faibles. Le fonctionnement et les pratiques des structures de formation sont caractéristiques. Les réformes font et défont l'organisation des formations ; des pratiques qui ne facilitent pas toujours la lisibilité du système. De plus, les relations entre les filières sont peu visibles. À l'opposé, les étudiants peuvent circuler entre les filières dans la logique d'un parcours de formation adapté et de la réussite des étudiants. Il est ainsi possible pour certains d'entre eux de changer de filière, par des vœux qu'ils expriment ou par des parcours qu'ils construisent.

L'un des facteurs de la complexité du paysage universitaire français est également lié à la multiplicité des tutelles des établissements. Certains dépendent du ministère de l'Enseignement supérieur, d'autres de l'Économie, de l'Industrie, de la Culture, de l'Agriculture...

Les statuts des établissements varient ; il existe notamment les EPCSCP (Établissements publics à caractère scientifique culturel et professionnel) et les EPA (Établissements publics à caractère administratif). Les grandes écoles ont également des statuts différents ; certaines sont publiques rattachées à un ministère, d'autres dépendent d'une chambre de commerce. Enfin, certaines écoles privées sont associatives, d'autres EESPIG (Établissements d'enseignement supérieur privé d'intérêt

9 Source : <https://www.agrocampus-ouest.fr/international/etudier-agrocampus-ouest/comprendre-lenseignement-superieur-francais>

général). Une multitude de statuts qui ne facilite pas la compréhension du paysage de l'enseignement supérieur en France.

Sur le territoire français, la loi préconise des regroupements pour éviter l'éclatement entre les nombreux acteurs. « Sur un territoire donné, qui peut être académique ou inter-académique, sur la base d'un projet partagé, les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche partenaire coordonnent leur offre de formation et leur stratégie de recherche et de transfert » (art. L 718-2 du code de l'éducation). Une attention particulière doit être accordée aux universités. Plus de 60 % de la population étudiante (2,7 millions) y sont inscrits. Les EPCSCP sont pluridisciplinaires, composées d'unités de formation et de recherche (UFR) et d'instituts internes.

Les étudiants des formations universitaires générales (licence/master/doctorat) représentent une majorité des étudiants en français. Ces étudiants suivent donc un cursus commun et largement répandu sur le territoire. Des formations qui s'harmonisent ou se cristallisent pour se comparer.

D.1 Le processus de Bologne

Conformément au processus de Bologne, les formations dispensées par les universités françaises sont articulées en trois cycles, licence master doctorat (LMD). Le processus de Bologne signé en 1999 par les ministres en charge de l'enseignement supérieur des 29 pays d'Europe vise à uniformiser l'organisation et l'eupéanisation des études ; l'université au centre du dispositif pour rendre des comptes et comparer entre homologues européens.

Les axes du processus ¹⁰:

- Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par la mise en œuvre du « Supplément au diplôme », pour favoriser l'*employabilité* des citoyens européens et améliorer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur à l'échelon mondial.
- Adoption d'un système fondé essentiellement sur deux cycles principaux, avant et après la licence. L'accès au deuxième cycle nécessitera d'avoir achevé avec succès le premier cycle, d'une durée minimale de trois ans. Le diplôme délivré au terme du premier cycle correspondra à *un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen*. Le second cycle devrait conduire au master et/ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens.
- Mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS (European Credits Transfer System) – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation et la formation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les universités d'accueil concernées.
- Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la réelle libre circulation, en portant une attention particulière à :

10 http://www.mes.tn/tempus/tempus05/990719_Bologna_Declaration-Fr.pdf

- l'accès aux études pour les étudiants, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés,
- la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation des enseignants ou chercheurs ou personnels administratifs dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires.
- Promotion de la coopération européenne en matière de garantie de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables.
- Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche.

La déclaration de Bologne vise donc des objectifs qui concernent « l'employabilité » et l'insertion sur le marché du travail.

Ce processus donne un nouvel élan aux collaborations universitaires ; il se traduit également par des comparaisons entre les différentes universités suite à la normification souhaitée. Cette comparaison devient concurrence entre les universités sans considérer les contextes spécifiques. Pour comparer, l'introduction d'une démarche d'auto-évaluation et d'évaluation par l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) puis l'HCERES (Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) contraint les universités à rendre des comptes. L'HCERES est une « autorité administrative indépendante chargée d'évaluer l'ensemble des structures de l'enseignement supérieur et de la recherche. Par ses analyses, ses évaluations, et ses recommandations, il accompagne, conseille et soutient la démarche d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche en France » <https://www.hceres.fr/>.

Les universités sont ainsi guidées pour être performantes au regard de différents critères. Ce cadre ne définit pas les modalités pour atteindre ces objectifs. Il cible les buts, aux universités de s'organiser et mettre en place des dispositifs favorables pour être compétitives. Au cœur de ce système, les étudiants s'adaptent au système pour le comprendre et répondre à ses obligations.

D.2 Organisation des formations

L'accès au premier cycle universitaire "est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat et à ceux qui ont obtenu l'équivalence ou la dispense de ce grade en justifiant d'une qualification ou d'une expérience jugée suffisants" (art.1er de la loi ORE du 8 mars 2018). Le diplôme de licence est validé après 1 500 heures de formation pour obtenir 180 ECTS (*European Credits Transfer System*) en six semestres. Le second cycle universitaire, le master est accessible après l'obtention de la licence. Il est structuré en quatre semestres souvent sur deux années d'études aboutissant à 120 ECTS. Enfin, le troisième cycle, le doctorat est conféré après la soutenance d'une thèse après trois ou quatre années d'études.

L'État a toujours gardé le monopole de la délivrance des grades et titres universitaires, on identifie ici l'héritage napoléonien où l'État était le seul à délivrer les diplômes (Décret portant organisation de l'Université - 17 mars 1808, les diplômes sont donc nationaux). L'État est le garant de leur qualité via notamment l'HCERES qui évalue et accrédite des établissements à former et valider des formations.

La France doit s'adapter à une Europe des universités en se référant aux exigences des intentions du processus de Bologne 1999.

D.3 Le classement de Shanghai, les universités françaises qui tentent de ne pas perdre pied

Chaque année depuis 2003, l'Université JiaoTong de Shanghai publie un classement ARWU (*Academic Ranking of World Universities*). Ce classement de Shanghai (ARWU) place 17 établissements français parmi le top-500 des universités mondiales en 2020, 21 en 2019 et 19 en 2018. Les indicateurs du classement de Shanghai ne sont pas adaptés aux spécificités du système universitaire français organisé autour de différents modèles d'établissements (UFR, CPGE, école, organisme de recherche). Les regroupements universitaires sous la forme de COMUE (communautés d'universités et établissements, de fusions ou d'associations d'universités et d'établissements) pouvaient viser à améliorer le classement des universités françaises, mais l'exemple des COMUE qui sont abandonnées depuis fin 2019 montre les difficultés du système français à s'organiser. La visibilité internationale reste donc difficile pour les universités françaises en raison d'une structuration qui reste rigide.

Les critères du classement de Shanghai sont au nombre de six : le nombre de Prix Nobel et de médailles Fields parmi les diplômés, le nombre de Prix Nobel et de médailles Fields parmi les (anciens) professeurs, le nombre de chercheurs les plus cités dans leurs disciplines, le nombre de publications dans les revues scientifiques *Science* et *Nature*, le nombre de publications rattachées à l'établissement et répertoriées dans les index de citations, la pondération de ces cinq indicateurs divisée par le nombre d'enseignants-chercheurs de l'université.

Tableau 4 Les indicateurs et le poids des indicateurs du classement académique des universités mondiales

| Indicateur de niveau 1 | Indicateur de niveau 2 | Code | poids |
|--|--|--------|-------|
| Qualité éducative | le nombre des anciens étudiants qui ont reçu le prix Nobel et médailles Fields | Alumni | 10% |
| Qualité des professeurs | le nombre des professeurs qui ont pris le prix Nobel et médailles Fields | Award | 20% |
| | le nombre de chercheurs les plus cités dans leur discipline | HiCi | 20% |
| Les résultats des recherches scientifiques | le nombre de publications dans les revues scientifiques Nature et Science | N&S | 20% |
| | le nombre de publications répertoriées dans le Science Citation Index-Expanded (SCIE) et le Social Science Citation Index (SSCI) | PUB | 20% |
| La performance moyenne des professeurs | le chiffre moyen des 5 indicateurs dernières | PCP | 10% |

Source : <http://www.shanghairanking.com/fr/ARWU-Methodology-2015.html>

Suite à la publication du classement de Shanghai en 2019, Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation rappelle que le « classement de Shanghai constitue un

indicateur important du rayonnement scientifique des universités françaises, mais comporte également, comme tout classement, des choix et des biais méthodologiques dont l'impact est parfois significatif »¹¹.

Comme indiqué précédemment, la ministre précise que « les choix des indicateurs desservent particulièrement les universités françaises. Depuis plus d'une décennie, notre paysage universitaire est traversé par un mouvement de rapprochement des établissements, qui se regroupent ou s'allient pour constituer des universités d'envergure internationale. Certaines de ces nouvelles universités sont classées en tant que telles dans ARWU, d'autres ne le sont pas. Tant que de telles différences de traitement existeront, les classements internationaux ne refléteront qu'imparfaitement la réalité des universités françaises ».

Dans ce contexte et même si la priorité n'est pas le positionnement des établissements français dans ce classement, on perçoit les recommandations gouvernementales destinées à créer des établissements qui rassemblent un fort potentiel scientifique. À ce titre, de nouveaux établissements devraient être créés pour mieux figurer dans ce classement. Cette visibilité internationale permettra de mettre en évidence le potentiel scientifique des établissements d'enseignement supérieur, sans porter préjudice aux organismes de recherche qui ne sont pas concernés par ces classements.

L'université française se caractérise donc par une organisation complexe dans un environnement international régi par des repères qui ne sont pas toujours congruents avec le système français. L'enseignement supérieur français doit être en mesure de révéler ses capacités pour mettre son modèle en valeur et doit également répondre aux exigences des principaux acteurs, les étudiants qui souhaitent être en réussite en vue d'une insertion professionnelle. Ces missions majeures de l'université ne paraissent pas forcément évidentes à associer.

E. Réussir à l'université

E.1 Déterminer les facteurs de réussite des étudiants

Duguet, Lambert-Le Mener et Morlaix rédigent en 2016 un article basé sur une revue de la littérature des apports de la recherche en éducation, sur les différents facteurs contribuant à expliquer l'échec et la réussite à l'université, « *Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ?* »

Elles révèlent notamment que l'origine sociale peut être un atout dans certaines disciplines, mais elles constatent en reprenant les travaux de Duru-Bellat (1995) que les caractéristiques scolaires des étudiants sont bien plus explicatives de la réussite que leur origine sociale, ces deux types de variables étant toutefois corrélés. Cependant, Arias et Dehon précisent en 2007 que l'éducation de la mère influence plus fortement le succès de l'étudiant et que l'activité professionnelle des parents est

¹¹<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid144243/publication-du-classement-de-shanghai-2019-reaction-de-frederique-vidal.html>

également importante, surtout l'activité du père. Elles notent que le passé scolaire de l'étudiant est aussi un facteur déterminant de réussite. Duguet (2014) identifie également que le passé scolaire est hautement prédictif de la réussite en première année à l'université.

Les recherches montrent que l'ensemble du parcours scolaire de l'étudiant est déterminant. Les étudiants qui ont par exemple redoublé aux premiers cycles sont plus à même d'être en échec lors de leurs années universitaires. Les auteurs parlent souvent dans ce cadre du « passé scolaire » de l'étudiant, celui-ci étant constitué d'indicateurs tels que :

- le retard scolaire (nombre de redoublements),
- la série du baccalauréat obtenu (la probabilité de sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur MENESR-DGESIP/DGRI-SIES, 2016),
 - o 9 % pour les titulaires d'un Baccalauréat général,
 - o 29 % pour ceux d'un baccalauréat technologique,
 - o 56 % pour un Baccalauréat professionnel,
- la mention au baccalauréat,
- le métier d'étudiant, c'est-à-dire la capacité à comprendre et agir dans l'environnement universitaire, à jouer « le jeu » de la formation universitaire,
- le projet d'étude.

Cette étude fait également apparaître le rôle non-négligeable du travail rémunéré de l'étudiant dans sa réussite. Ce travail qui peut être en lien direct ou non avec la formation jusqu'à huit heures par semaine paraît favorable à la réussite universitaire de l'étudiant. Cet indicateur révèle l'intérêt pour un étudiant de développer des compétences dans un secteur extra-universitaire. Celui-ci peut ainsi être en mesure de transférer ses compétences dans son parcours universitaire et vice versa. Cependant, au-delà de huit heures, si ce travail n'est pas en relation directe avec le domaine de la formation, les données révèlent des situations d'échec plus récurrentes.

Duguet, Lambert-Le Mener et Morlaix citent également l'étude de Bertrand (2014) qui indique que la pédagogie universitaire constitue un facteur « déterminant pour la réussite des étudiants ». La relation « réussite à l'université » et la « pédagogie universitaire » sont souvent identifiées depuis le début des années 2010. Ceci explique le développement de nouveaux modèles pédagogiques comme la classe inversée, la pédagogie par projet, la pédagogie par l'action. Ces dispositifs permettent notamment de répondre aux demandes de « concret » des étudiants. Ils favorisent également l'engagement des différents publics étudiants.

Les auteurs ne révèlent pas le rôle des professionnels qui est de plus en plus prégnant dans la formation des étudiants. En salle de cours ou sur le terrain, les professionnels occupent une place importante notamment pour les étudiants qui attendent des contenus favorables à leur professionnalisation. Lors des évaluations des formations, les universités doivent indiquer le pourcentage de professionnels engagés dans la formation. L'engagement des professionnels semble donc légitimer la visée professionnalisante des formations en objectivant les contenus via leurs expériences à partager. Les structures de stage et les tuteurs semblent également être des leviers, facteurs de réussite à l'université. Ils valorisent le parcours universitaire de l'étudiant grâce à l'immersion dans une entreprise, un établissement ou une structure de stage ; un lieu clé qui permet aux étudiants de se projeter professionnellement et dessine leur réussite universitaire.

E.2 Le plan réussite en licence (2007)

Annoncé en 2007 par Valérie Pécresse la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, le gouvernement révèle un taux d'échec de 52 % en 1^{ère} année à l'université. Le projet est de réduire à 25 % ce taux en 2012 pour porter à 50 % d'une classe d'âge le taux de diplômés de l'enseignement supérieur. Ce projet visait l'amélioration de la compétitivité et l'employabilité des étudiants suivant les recommandations de la stratégie de Lisbonne (conseil européen de mars 2000).

Pour atteindre ces objectifs, le plan prévoyait :

- une licence rénovée, qui permet soit la poursuite d'études, soit *l'insertion professionnelle* ;
- un accompagnement personnalisé des étudiants : cinq heures hebdomadaires d'encadrement pédagogique supplémentaire par étudiant et pour chaque année de licence ;
- les formations proposées aux étudiants et leurs débouchés d'insertion feront l'objet d'une évaluation, sur la base d'un cahier des charges national élaboré, en concertation avec les partenaires ;
- l'orientation active constitue un dispositif d'accompagnement des élèves du lycée jusqu'à l'université (bureau d'aide à l'insertion professionnelle) ;
- des possibilités de réorientation plus ouvertes avec l'instauration d'une première année fondamentale davantage pluridisciplinaire et recentrée sur les fondamentaux ;
- Un enseignant référent, du tutorat,
- l'ouverture de filières professionnelles (IUT, Licence Pro).

Malgré la mise en place de ces différents dispositifs, les universités déclaraient à la fin du plan, en 2012 un taux de réussite proche des 50 %. Pour faire suite, les réformes persistent pour améliorer la réussite des étudiants. Ces constantes transformations complexifient le modèle universitaire français. Le système universitaire français semble évoluer dans une logique inclusive pour accueillir et mettre en réussite l'ensemble des étudiants. Une stratégie qui permet au plus grand nombre de se former. L'étudiant est ainsi accompagné vers la réussite au dépend peut-être de son aptitude à s'adapter à un nouvel environnement. Une faille qui peut se traduire pour certains étudiants par des difficultés à prendre une posture réflexive pour contextualiser et prendre du recul sur leur pratique. Une compétence transverse qui paraît toutefois majeure dans la perspective de s'insérer et de s'adapter dans un milieu professionnel choisi.

E.3 Le rapport Daniel Filatre octobre 2017 pour améliorer la réussite de étudiants

Le rapport Filatre restitue le travail de réflexion relatif à la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur. Ce travail mené au cours de l'été 2017 constitue la base du plan étudiant qui sera révélé en octobre 2017. Ce rapport vise une reconsidération de l'accueil des étudiants et s'organise autour de quatre domaines :

- Premier domaine : mieux préparer l'accès à l'enseignement supérieur ;
- Second domaine : offrir un nouveau modèle d'affectation transparent, juste et favorisant la réussite ;
- Troisième domaine : faire de chaque filière du premier cycle de l'enseignement supérieur une voie de réussite, notamment un renforcement de la professionnalisation ;
- Quatrième domaine : améliorer les conditions de vie des étudiants au service de la réussite.

Ce rapport se devait de répondre à la problématique liée à l'entrée à l'université où la plateforme Admission Post-Bac (APB) avait depuis sa création montré ses limites notamment dans l'affectation des candidats. L'enseignement supérieur devait permettre à tous les bacheliers qui le souhaitent de pouvoir accéder à l'enseignement supérieur et à ses différentes formations et d'en assurer leur réussite. Il visait également une réforme de tout le premier cycle de l'enseignement supérieur en France. Cette réforme devait passer par l'accès à la qualification supérieure via une diminution du taux d'échec en première année. Il visait également à soutenir la mobilité sociale. Enfin, il visait à permettre l'insertion professionnelle des étudiants en ajustement le modèle universalité pour être plus performant.

Cette nouvelle réforme traduit le souhait du gouvernement de permettre une hausse de la qualification de la population française pour répondre aux recommandations de la stratégie de Lisbonne (amélioration de la compétitivité et l'employabilité des étudiants).

E.4 Le plan étudiant en 2017; accompagner la réussite de chacun (LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants)¹².

Le plan étudiant est construit sur vingt mesures, avec notamment :

- un accompagnement de l'orientation au lycée (idem mesure plan réussite en licence) ;
- un accès plus juste aux établissements de l'enseignement supérieur ;
- une offre de formation dans l'enseignement supérieur adaptée et renouvelée ;
- une amélioration de la vie étudiante pour favoriser la réussite ;
- une aide financière pour faciliter la modernisation du système universitaire.

Le plan promet des parcours sur mesure où l'enseignement sera adapté pour la réussite de chaque étudiant.

Les nouveaux étudiants doivent accéder à une formation personnalisée et modulable. Suivant les recommandations du plan, la licence peut et doit être transformée, personnalisée et modulable. Elle doit être adaptée aux souhaits des étudiants. Chaque étudiant doit dans son établissement s'engager via un « contrat de réussite pédagogique ».

La licence se veut également plus favorable à l'insertion professionnelle en raison du souhait de certains étudiants de ne pas poursuivre leur licence par un diplôme de master. La licence doit offrir une alternative professionnelle si le choix des étudiants est de s'insérer au bout de trois ans dans la vie professionnelle. Les universités doivent être en mesure de proposer aux étudiants des modules pédagogiques qui favorisent l'employabilité : des dispositifs comme les stages de professionnalisation, les contrats d'apprentissage, l'alternance sont des principes en faveur de la professionnalisation des étudiants.

12 Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

E.5 Améliorer la réussite des étudiants

Dès 1987, Leclercq propose des objectifs qui doivent guider les formations de l'enseignement supérieur. Il décrit des compétences en les articulant à des portées sociales. Il distingue quatre compétences (Leclercq et Parmentier, 2011) qui doivent être visées par l'étudiant en formation :

- (1) les compétences spécifiques ou disciplinaires, propres à un métier, une profession (les savoirs, savoir-faire et savoir-être) ;
- (2) les compétences transversales ou d'instrumentation générale : langues étrangères, les technologies de l'information, la communication interpersonnelle, les méthodes d'apprentissage ;
- (3) les compétences auto-cognitives ou métacognitives portant sur soi-même : ses forces, ses limites, ses conditions d'efficacité, de bonheur (la pratique réflexive) ;
- (4) les compétences dynamiques ou d'engagement, d'enthousiasme, de motivation : la prise d'initiative, la capacité et surtout la volonté d'en entraîner d'autres (l'implication).

L'amélioration de la réussite des étudiants se traduit également par l'identification des facteurs de l'échec dans les premières années universitaires. Ce questionnement a incité les chercheurs à discuter des enjeux de l'échec et à tenter d'identifier les causes dès les années 1990 (Dubet, 1994 ; Duru-Bellat, 1995). Ainsi, de nombreuses recherches ont ciblé les « déterminants de la réussite ». Les premières d'entre elles apparaissent en France au même moment que la massification du nombre d'étudiants à l'entrée des universités.

Réussir à l'Université, c'est une demande sociale qui s'accompagne de la volonté d'une amélioration de la qualité de vie et surtout la garantie d'une insertion professionnelle post-formation. Cette notion de « réussir à l'université » n'est pas récente au sein de notre société, elle s'est accompagnée d'une égalité dans l'accès aux études supérieures, d'une reconnaissance et d'un accès à la réussite pour tous les candidats. Pour parvenir à la réussite, l'étudiant doit s'adapter aux contextes et exigences de l'université pour valider la formation suivie. En se préoccupant de son projet professionnel pour que celui-ci soit faisable dans des environnements très changeants. L'étudiant doit donc trouver des moyens cognitifs, affectifs et stratégiques pour parvenir à ses fins. Comme l'indique Annoot (2012) dans « la réussite à l'université », le mot réussite renvoie à l'acquisition d'une place dans la société, la participation au bon fonctionnement de celle-ci en étant socialement inséré dans la vie collective. L'université a donc pour vocation de produire et de transmettre des savoirs, mais elle doit surtout depuis le processus de Bologne participer à la construction de la société en favorisant l'insertion professionnelle des étudiants. Ce modèle n'est pas récent, mais l'évaluation de cette mission induit des évolutions profondes dans l'environnement de l'enseignement supérieur qui peut être « hermétique aux changements ». L'université maintient sa spécificité liée à la recherche, elle peut-être gage de succès pour certains étudiants, néanmoins pour une majorité d'étudiants, la réussite à l'université se traduit par sa professionnalisation, son employabilité et son insertion professionnelle.

Ainsi l'acquisition de compétences liées aux savoirs académiques reste privilégiée ; à cela s'ajoute des compétences transversales, pré-professionnelles et douces (*soft-skills*). Elles s'ajoutent progressivement au portefeuille de compétences de l'étudiant pour préparer son insertion professionnelle et sociale. La réussite à l'université est ainsi visée pour tous les étudiants.

L'insertion professionnelle est également évaluée via les critères de l'HCERES¹³ :

Exemple : Référence 20 : l'établissement est en capacité de suivre, d'analyser et de qualifier son activité de formation, il en diffuse les résultats.

- *Des informations précises, complètes et fiables sont régulièrement publiées sur les formations, notamment les résultats des enquêtes d'insertion professionnelle et de poursuites d'études. Pour les universités, ces informations sont produites par l'observatoire de l'insertion professionnelle.*

Référence 24 : la politique de l'établissement favorise la réussite des étudiants par des dispositifs et des parcours adaptés, depuis leur orientation jusqu'à leur insertion professionnelle

- *L'insertion professionnelle des étudiants est préparée, tout au long de leur parcours, par différents dispositifs pédagogiques qui associent les milieux professionnels. Pour les universités, ces dispositifs d'accompagnement de l'insertion professionnelle des étudiants sont notamment mis en œuvre par l'observatoire de l'insertion professionnelle.*

Ainsi la réussite de l'étudiant est évaluée via l'indicateur qu'est l'insertion professionnelle des étudiants diplômés.

Pour améliorer cette réussite, les universités ont ajusté la structuration du projet de formation pour faciliter la validation des crédits des étudiants en vue de leur réussite. Les Règles des contrôles de connaissances (RCC) ont par exemple dans les différentes universités permis des compensations entre les enseignements, entre les unités d'enseignements ou entre les semestres. Ce dispositif vise à favoriser la réussite des étudiants. Le principe est de supporter la réussite de l'étudiant en proposant un cadre et une organisation favorable. Ce principe a permis aux étudiants en difficulté sur une thématique ou un enseignement à compenser ou gommer la difficulté qui pouvait contraindre la validation d'un semestre ou d'une année universitaire.

La facilitation des réorientations, l'acquisition de crédits transférables, les validations d'acquis sont autant de procédés qui aident les étudiants à réussir. L'étudiant se retrouve, au sein de l'université à naviguer entre les différents dispositifs qui visent sa réussite. Il est en mesure, en tant qu'acteur de choisir le chemin le plus approprié pour atteindre ses objectifs en fonction de ses aptitudes et de son implication. L'étudiant est ainsi en mesure de faire son « métier d'étudiant » pour atteindre ses fins. L'étudiant doit s'inscrire dans le jeu de l'université, en respectant ses règles, ses codes et ses attentes. Le risque pour l'étudiant est d'être hors du jeu, en dehors des attendus, ce qui se traduit souvent par un échec à l'université. Pour éviter cet échec, l'étudiant doit s'adapter à l'environnement en décodant le système. Ainsi, il use parfois de stratégies en limitant son implication ou en naviguant à la limite des règles du jeu.

13 Référentiel de l'évaluation externe des établissements d'enseignement supérieur et de recherche — Campagne 2019/2020.

E.6 Le « Métier d'étudiant » ou l'art d'être étudiant

Pour faire référence aux travaux de Coulon (1997) « Le métier d'étudiant » est signifié notamment en raison de son « statut social provisoire ». La métaphore du métier est remarquable. Il considère les activités de l'étudiant comme une activité professionnelle. L'étudiant doit réaliser des tâches qui ne sont pas forcément naturelles, cela nécessite de faire des efforts. Être étudiant à l'université exige de comprendre son environnement et d'agir selon des codes à décrypter pour évoluer plus sereinement. L'étudiant doit être en mesure de connaître le fonctionnement de son université, de savoir faire face aux difficultés rencontrées et d'apprendre son métier d'étudiant d'un point de vue institutionnel et intellectuel. C'est ce que Coulon (1999) appelle le « *processus d'affiliation* ».

Il semble possible de corréliser ce processus d'affiliation à la réussite universitaire. L'étudiant doit être en mesure de comprendre le fonctionnement universitaire s'il veut être en réussite. Il se doit donc d'intégrer les logiques institutionnelles et intellectuelles.

- Institutionnelle : connaître les diplômes, les unités d'enseignements, les cours (cours magistral, travail dirigé, travail de groupe, travail encadré, tutorat...), les différentes salles de cours, la Bibliothèque Universitaire, les exigences administratives, les inscriptions...
- Intellectuelle : la méthodologie du travail universitaire, préparer les examens, les révisions, s'adapter aux exigences des différents enseignants, travailler en autonomie...

L'étudiant doit être en mesure de comprendre les routines, les règles, les nouveaux codes pour s'adapter à son université. En plus de ces bouleversements, l'étudiant doit être en capacité de maîtriser sa vie étudiante extra-universitaire (camaraderie, travail) qui peut être polluante, mais qui semble nécessaire en vue de son affiliation.

Comme le précise Coulon (2003), le plus grand danger à l'université c'est l'anonymat, les activités péri-université sont nécessaires en vue d'une implication sociale qui permettra de travailler en groupe, d'échanger sur les différentes problématiques, de sortir des périodes de doute, de discuter des projets professionnels ou de « réseauter » les futurs partenaires.

Le métier d'étudiant c'est l'affiliation suite à une période d'étrangeté et d'apprentissage (Van Gennepe, 1981). On peut dire que l'étudiant devient un professionnel de ses études dès qu'il a découvert et appris les codes institutionnels et intellectuels de son université. Il est capable de reconnaître et d'assimiler les exigences du travail universitaire. Il sait entendre, il sait ce qu'il faut dire et ne pas dire, il sait décrypter ce qui n'est pas explicitement demandé, il devient expert de son environnement et est reconnu par ses pairs. Il sait catégoriser les commandes et y répondre efficacement. L'étudiant devient ainsi acteur de sa formation, il en maîtrise les rouages et s'implique selon ce qui lui semble le plus pertinent en fonction des résultats attendus.

L'étudiant est donc pluriel, Coulon considère qu'il s'agit même d'un art. Comme tout art, la faculté d'agir dans un environnement n'est pas donnée à tous les étudiants. L'assimilation de ces codes demeure décisive dans la réussite universitaire.

L'étudiant doit faire son métier d'étudiant en s'accommodant des obligations et contraintes des formations universitaires. La réussite ne passe donc pas forcément par une implication et un engagement sans failles. L'étudiant doit parfois mettre en suspens ses ambitions, ses intentions ou ses savoirs pour valider un enseignement, un stage ou une formation. Il doit s'approprier et comprendre

le système en adoptant une posture ajustée au contexte. Ainsi la posture réflexive n'est pas toujours essentielle, l'étudiant doit parfois mettre en suspens une attitude proactive et limiter ses efforts pour atteindre son but. Cela peut être le cas lors d'une épreuve écrite où le sujet donné vise une restitution de connaissance. C'est également lors d'un stage où le stagiaire doit reproduire à l'identique les pratiques du tuteur. Dans ces cas, le métier d'étudiant pourrait jouer en défaveur de sa posture réflexive. L'étudiant passe...le statut d'étudiant ne peut être que provisoire. Réussir à l'université est une problématique complexe entre des facteurs intrinsèques (scolarité, travail, famille) et des facteurs extrinsèques (pédagogie universitaire, exigences des formateurs, condition de formation). L'étudiant est un acteur du système universitaire, un joueur qui doit user de stratégies parfois éloignées de ses intentions de formation pour sa professionnalisation.

Chapitre 2 : Les formations universitaires, des savoirs au savoir agir.

Les formations universitaires sont classées selon le décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles par niveau de qualification. Sur les huit niveaux¹⁴ définis, on retrouve les formations de licence au niveau 6, les formations de master au niveau 7 et de doctorat au niveau 8. Le détail des titres et des niveaux se trouve dans le tableau 5 ci-dessous.

La classification de ces niveaux est justifiée par trois types d'indicateurs :

- Le premier, la complexité des savoirs associés à l'exercice de l'activité professionnelle visée.
- Le second indicateur cible le niveau des savoir-faire, qui s'apprécie notamment en fonction de la complexité et de la technicité d'une tâche ou d'une activité dans un processus de travail.
- Le troisième est relatif au degré de responsabilité et d'autonomie au sein de l'organisation de travail.

Tableau 5 Niveaux et correspondance en termes de formation

| Années après le bac | Titre du diplôme | Niveau de diplôme | |
|---------------------|----------------------------------|----------------------|---|
| Bac | Baccalauréat | 4 (anciennement IV) | Le niveau 4 atteste la capacité à effectuer des activités nécessitant de mobiliser un éventail large d'aptitudes, d'adapter des solutions existantes pour résoudre des problèmes précis, à organiser son travail de manière autonome dans des contextes généralement prévisibles, mais susceptibles de changer, ainsi qu'à participer à l'évaluation des activités. Le diplôme national du baccalauréat est classé à ce niveau du cadre national. |
| Bac+2 | DEUG, BTS, DUT, DEUST | 5 (anciennement III) | Le niveau 5 atteste la capacité à maîtriser des savoir-faire dans un champ d'activité, à élaborer des solutions à des problèmes nouveaux, à analyser et interpréter des informations, en mobilisant des concepts, à transmettre le savoir-faire et des méthodes |
| Bac+3 | Licence, licence professionnelle | 6 (anciennement II) | Le niveau 6 atteste la capacité à analyser et résoudre des problèmes complexes imprévus dans un domaine spécifique, à formaliser des savoir-faire et des méthodes et à les capitaliser. |
| Bac+4 | Maîtrise, master 1 | 6 (anciennement II) | Les diplômes conférant le grade de licence sont classés à ce niveau du cadre national. |

¹⁴ Art. D. 6113-19.-I.-Le cadre national des certifications professionnelles comprend huit niveaux de diplôme.

| Suite Années après le bac | Titre du diplôme | Niveau de diplôme | |
|---------------------------------|---|--------------------|--|
| Bac+5 | Master, diplôme d'études approfondies, diplôme d'études supérieures spécialisées, diplôme d'ingénieur | 7 (anciennement I) | Le niveau 7 atteste la capacité à élaborer et mettre en œuvre des stratégies alternatives pour le développement de l'activité professionnelle dans des contextes professionnels complexes, ainsi qu'à évaluer les risques et les conséquences de son activité. Les diplômes conférant le grade de master sont classés à ce niveau du cadre national. |
| Bac+8 | Doctorat, habilitation à diriger des recherches | 8 (anciennement I) | Le niveau 8 atteste la capacité à identifier et résoudre des problèmes complexes et nouveaux impliquant une pluralité de domaines, en mobilisant les connaissances et les savoir-faire les plus avancés, à concevoir et piloter des projets et des processus de recherche et d'innovation. Le diplôme national de doctorat est classé à ce niveau du cadre national. |

A. Les formations universitaires

A.1 France compétences : la certification des formations supérieures

France compétences est une institution nationale publique qui a pour objet le financement, le contrôle, la certification, la coordination, de la formation professionnelle. *Le décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019* a défini le cadre national des certifications professionnelles selon lequel est établie la classification, par niveau de qualification, des certifications professionnelles enregistrées au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Les formations universitaires sont ainsi cataloguées dans ce registre (<https://www.certificationprofessionnelle.fr/>).

Le RNCP fourni permet à tous de prendre connaissance du contenu de la formation, des compétences visées et de sa certification. Le répertoire favorise l'homogénéité d'une formation et peut être utilisé dans la gestion des ressources humaines et l'insertion professionnelle des diplômés. Les formations enregistrées au RNCP permettent une visibilité des compétences et des connaissances acquises nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles visées.

Chaque formation est donc définie et caractérisée par :

- Un référentiel d'activités qui décrit les situations de travail et les activités exercées, les métiers ou emplois visés ;
- Un référentiel de compétences qui identifie les compétences et les connaissances, y compris transversales, qui en découlent ;
- Un référentiel d'évaluation qui définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis.

Le support de la fiche RNCP d'une formation est un document repère qui permet aux enseignants du supérieur, aux lycéens et à leurs parents, aux étudiants, aux futurs employeurs et aux partenaires sociaux de caractériser une formation. Elle cible plus précisément les certificateurs comme les universités et les organismes de formation. Elle résume la certification, identifie les blocs de compétences, les secteurs d'activité et type d'emploi, les voies d'accès, les liens avec d'autres certifications professionnelles et les textes légaux relatifs à la formation.

A.2 Les formations de licence et de master

Les travaux de recherche engagés visent plus spécifiquement les étudiants inscrits en formation de licence et de master. Quelques précisions sur ces diplômes paraissent nécessaires pour déterminer plus spécifiquement les exigences relatives à ces différents grades.

La formation de licence correspond aux trois années d'études après le baccalauréat lors d'une inscription à l'université. Il s'agit d'un diplôme de l'enseignement supérieur qui peut se valider en six semestres via l'obtention de 180 crédits corrélés au système européen de transfert et d'accumulation de crédits ECTS (*European Credits Transfer System*). Le diplôme de licence prépare soit à la poursuite d'études soit à l'insertion professionnelle.

Il valide au regard de la fiche RNCP l'acquisition d'un socle de compétences diversifiées :

- Des Compétences disciplinaires (CD) via des enseignements théoriques.
- Des Compétences pré-professionnelles (CP) via des enseignements méthodologiques et des stages.
- Des Compétences transversales et linguistiques (CTL) via des enseignements et des projets pédagogiques.

Dans un souci de simplification de l'offre de formation en licence, depuis la rentrée 2014 les mentions de licence sont réduites à quarante-cinq sur le territoire. Cependant, chaque mention de licence peut proposer plusieurs parcours en fonction du choix de l'étudiant dans une logique de personnalisation de la formation.

Les parcours de licence sont organisés pour permettre aux étudiants de choisir progressivement leur orientation. La première année est généralement commune à tous les étudiants d'une mention. Les enseignements et les dispositifs internes permettent aux étudiants d'élaborer progressivement leurs projets personnel et professionnel au cours de la première année. Le début de la formation est constitué d'un socle pluridisciplinaire commun avant la spécialisation progressive des enseignements en vue d'une possible insertion professionnelle suite à la validation de la licence.

La première année se veut une année d'adaptation aux études universitaires. Les universités tentent de proposer un accompagnement pour les étudiants de 1^{ère} année pour éviter les ruptures entre l'enseignement guidé du secondaire et les pratiques plus autonomes à l'université. Ces pratiques font référence aux recommandations relatives aux plans « réussite en licence » en 2007 et « étudiant » en 2017.

La licence présente également la particularité de permettre aux étudiants de rejoindre un autre parcours de formation ou une formation en fonction de ses acquis dans une logique de réorientation.

L'objectif est de permettre à l'étudiant d'ajuster son projet sans forcément se réengager dans une première année.

Dans le cadre du nouveau plan étudiant, les étudiants de première peuvent solliciter un enseignant-référent en cas de difficultés. Chaque enseignant-référent doit suivre en moyenne une vingtaine d'étudiants et doit être en mesure d'accompagner l'étudiant dans son projet universitaire.

La formation de master correspond aux deux années d'études qui sont généralement effectuées après l'obtention du diplôme de licence. Le diplôme national de master est obtenu après l'acquisition de 120 crédits, répartis sur 4 semestres. La formation de master comprend des enseignements théoriques, méthodologiques et appliqués. Elle est souvent complétée par des périodes de stage en 1^{ère} et 2^{ème} année. Le stage de deuxième année est régulièrement plus long que le stage de licence de et de master 1 dans la perspective de valider des compétences professionnelles. Une initiation à la recherche en licence, une formation à la recherche en master ainsi que la rédaction d'un mémoire peuvent être selon les mentions des éléments centraux de la formation.

L'offre de formation et les thématiques de recherche du master s'appuient principalement sur les compétences spécifiques des enseignants-chercheurs inscrits dans les établissements. Les masters visent majoritairement une insertion professionnelle de haut niveau, à bac + 5 ; ils permettent également la poursuite d'études en doctorat.

L'engagement des étudiants vers le diplôme de master est parfois induit par la nécessité d'acquérir ce diplôme en vue d'exercer une profession. C'est par exemple le cas pour les métiers de l'enseignement. Ce niveau de formation est ainsi exigé pour exercer dans l'enseignement des premier et second degrés via la réussite à un concours et la validation d'un master. Dans ce cas, les étudiants s'engagent dans une formation avec un double objectif. Un premier, prioritaire qui est lié à la réussite du concours. Une tâche qui demande un travail ciblé et contraint par les exigences de l'examen. Un second adossé à validation d'un niveau universitaire qui cible l'acquisition de savoirs et compétences plus générales. Ce modèle induit sans aucun doute des stratégies de la part de l'étudiant pour atteindre son objectif d'être en réussite à la fin de sa formation universitaire.

B. Les référentiels de compétences

Les formations universitaires sont guidées par des référentiels de compétences qui permettent de décrire les objectifs des formations en termes de compétences à acquérir. Ces référentiels visent la cohérence des mentions de licence sur le territoire.

Ces référentiels sont prévus par l'arrêté du 1^{er} août 2011 dans son article 3 qui stipule que « des référentiels de compétences sont définis pour une discipline ou un ensemble de disciplines » et « déclinent les compétences disciplinaires, linguistiques, transversales et préprofessionnelles que doivent acquérir les titulaires de la licence ».

L'acquisition des compétences doit permettre à l'étudiant de développer son analyse et sa prise de recul en vue d'un raisonnement ajusté à sa mention. Les compétences acquises doivent faciliter la finalisation du double objectif de la licence, à savoir l'insertion professionnelle et/ou une poursuite d'études. Les référentiels sont élaborés pour toutes les mentions de licence, il s'agit du squelette de la licence. Au regard de ces repères, les établissements doivent être en mesure de construire un plan de formation cohérent en vue de développer les compétences des étudiants.

Il est difficile de s'accorder sur une définition de la compétence. Le rapport relatif au référentiel de compétences des mentions de licence retient en janvier 2015 qu' « une compétence est l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». En complément, il semble nécessaire de souligner la diversité des compétences ainsi que la nécessaire contextualisation de celles-ci dans la perspective d'acquérir des compétences pour agir.

Sylvie Van Lint de l'université de Bruxelles a notamment révélé dans un article sur « La notion de compétence et son évaluation » (2016) les différentes définitions de la compétence dans plusieurs pays francophones.

- En Suisse romande, par exemple, la compétence est « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe ». (PER, Plan d'études Romand, 2009, Suisse romande).
- En Belgique francophone, « c'est l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. » (Décret Missions, 1997, Belgique francophone).
- Au Québec, il s'agit « d'un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. » (Programme de l'école québécoise, 2000, Québec).

Ces différentes définitions traduisent le fait qu'il est possible de repérer une compétence via la combinaison de savoirs (connaissances), savoir-faire (méthodes et démarches) et savoir-être (aptitudes et postures) mis en pratique dans un contexte particulier. Les compétences se révèlent dans une situation lors d'une pratique, elles doivent être observables et mesurables via des résultats qui pourront être validés au moyen de preuves et d'indicateurs.

Pour compléter la définition d'une compétence, Le Boterf (1997) précise que la compétence doit se définir comme la mobilisation de ressources diverses d'ordre cognitif, affectif et psychomoteur en vue de faire face à une famille de situations-problèmes et de réaliser de projets. Il promeut une méthode qui permet aux universités de faire évoluer l'ingénierie de leurs formations. Au-delà des missions traditionnelles des universités, il est convaincu de l'intérêt de préparer « les étudiants à agir avec compétence dans des situations professionnelles diversifiées et complexes ». Il admet notamment que les universités doivent mettre en œuvre des activités de développement de la réflexivité et de la réflexion critique. Il précise que « Cette prise de recul, cette distanciation critique relève de sa capacité de réflexivité. Celle-ci ne s'acquiert pas spontanément : elle exige un apprentissage et un accompagnement particulier » (Le Boterf, 2008).

Ainsi, à l'université il est possible de s'accorder sur le fait que l'acquisition d'une compétence doit valider le fait qu'un étudiant soit en capacité d'agir dans un contexte défini en mobilisant :

- des savoirs : des connaissances acquises lors du parcours universitaire ;
- des savoir-faire : des mises en œuvre des savoirs pratiques ;
- des savoir-être : des manières de s'adapter à différents contextes en mobilisant les bonnes pratiques au bon moment.

Cependant, comme le précise Le Boterf (2011), « Un professionnel compétent, à qui l'on peut faire confiance, se reconnaît non pas au fait qu'il possède une liste de compétence, mais au fait qu'il sait

agir de façon pertinente, responsable et compétente. [...] On peut avoir beaucoup de compétences et n'être pas compétent ».

Ainsi la compétence est déterminée comme :

- savoir agir et réagir avec pertinence ;
- savoir combiner des ressources et les mobiliser sans un contexte pratique ;
- savoir transposer (interpréter, réguler et ajuster en fonction des conditions) ;
- savoir apprendre et apprendre à apprendre (prendre du recul) ;
- savoir s'engager.

Le contexte universitaire révèle peut-être ici une de ses limites, car l'étudiant acquiert des compétences en formation initiale ; l'immersion professionnelle via les stages de professionnalisation doit permettre de valider des compétences dans un contexte professionnel. La certification des compétences sur le terrain de stage semble complexe en raison des difficultés que peuvent rencontrer les certificateurs à corréliser les pratiques du stagiaire et les indicateurs des référentiels de compétences. À ce titre, seuls les professionnels qui accompagnent les stagiaires sur les terrains de stage sont en mesure de révéler qu'un étudiant est compétent et seulement dans le contexte spécifique des pratiques observées.

La perception de la compétence montre la complexité de certifier une compétence. De plus, il est difficile de déterminer les compétences nécessaires à une situation professionnelle qui peut être traitée différemment selon le contexte et les compétences du professionnel certificateur.

Les compétences universitaires se bornent souvent à la transmission de savoirs scientifiques, à l'acquisition de connaissances techniques de haut niveau et aux pratiques de recherche. Elles visent également le développement d'une analyse critique au regard d'observations. Une approche par compétences universitaires qui semble difficile à corréliser avec une approche professionnalisante. Ainsi, plus qu'une combinaison de savoirs et d'acquisition de techniques, les compétences acquises à l'université doivent aussi être à considérer comme une intelligence situationnelle qui passe par l'analyse critique des situations vécues et la réflexivité pour savoir agir.

Pour des étudiants qui visent une insertion professionnelle post-qualification le savoir agir et la capacité à prendre du recul doivent être observés dans la réalité. Une réalité professionnelle investie par exemple sur les terrains de stage. L'étudiant doit ainsi être en mesure de valider des savoirs universitaires dans la perspective de réussir son année universitaire. Dans le même temps, il doit engager une pratique réflexive professionnelle en vue de renforcer ses compétences professionnelles. L'étudiant doit donc jouer sur les deux tableaux, l'universitaire et le professionnel, et trouver un équilibre pour être en réussite.

C. Vers le savoir agir

Les connaissances acquises lors de la formation doivent permettre aux étudiants d'être en capacité d'agir dans un contexte particulier. Les contenus de formation doivent développer et consolider les compétences du néo-professionnel en vue de son insertion professionnelle. Une des tâches les plus complexes pour les formateurs à l'université est de permettre à l'étudiant d'être en capacité de

mobiliser ses compétences. Les compétences mobilisées doivent être ciblées au regard de la tâche à accomplir, du contexte et des résultats attendus. Voilà ce qui rend plus complexe la formation des étudiants : lui permettre de savoir agir.

Le « savoir agir » est une compétence définie par Tardiff (2006) comme le fait de « prendre appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

Le savoir-agir peut se traduire par le fait d'être compétent. Les travaux de Boudreault (2002) permettent de schématiser le savoir agir.

Figure 2 Représentation du concept de compétence professionnelle. Boudreault, (2002)



On perçoit tout d'abord le contexte qui englobe l'ensemble des compétences. Le contexte correspond au cadrage, à l'ensemble des circonstances qui sont mobilisées dans l'environnement et les différents acteurs engagés dans la situation. Ce contexte englobe le triptyque savoir/savoir-faire/savoir-être.

Le travail de Boudreault identifie les profils des différents acteurs en fonction des compétences majeures mobilisées. Ainsi, l'acteur qui mobilise essentiellement ses savoirs (connaissances, concepts théoriques liés à la pratique) et ses savoir-être (attitude professionnelle et aptitude) est défini comme un « praticien connaissant ». Il est en mesure de « communiquer correctement les informations sur la situation et les pratiques professionnelles ». La personne qui mobilise ses savoirs et savoir-faire est un « praticien performant », il agit de manière efficace en associant la réussite de la tâche à sa finalité en ciblant des critères qualitatifs et quantitatifs définis. L'auteur catégorise également le « praticien exécutant » qui mobilise ses savoir-faire et ses savoir-être. Il agit ainsi en professionnel qui réalise une tâche selon la situation et le résultat attendu. Enfin, au centre de ce modèle Boudreault caractérise

l'acteur compétent qui mobilise toutes ses compétences pour savoir agir et adapter ses pratiques professionnelles en fonction des contextes professionnels variés.

Cet acteur compétent doit être le professionnel visé par la formation universitaire. À savoir un praticien en capacité de savoir agir en mobilisant un ensemble de compétences : disciplinaire, préprofessionnelle, transversale et réflexive qui lui permette d'évoluer et de s'adapter aux parcours professionnels.

Dans le cadre de cette étude relative aux étudiants, il semble opportun de s'attarder sur la notion du savoir devenir.

Selon De Ketele (1988), le *savoir-devenir* correspond à la capacité de la personne à « se mettre en projet, à élaborer un projet, à le planifier, le réaliser, l'évaluer, l'ajuster ». Le savoir-devenir est important dans les périodes de réflexion et de prise de décision lors d'expériences nouvelles ou transitoires. Le savoir devenir permet à la personne de conserver un rôle moteur dans sa pratique et de vivre la situation en ne se contentant pas de subir l'action. Le savoir devenir permet de donner du sens à sa pratique. Lebrun (2011) précise que le savoir devenir est différent du savoir être il se distingue par sa logique dynamique et temporelle. Il souligne que le savoir-devenir correspond à « la manière dont la personne se met en projet en tentant d'infléchir le cours des choses, en cherchant du sens dans son futur ». Selon cet auteur, le savoir-devenir est soutenu par la compétence réflexive et la capacité qu'a le praticien à se mettre en projet. Ce « savoir-devenir » paraît un savoir essentiel pour une personne en formation qui doit par ses pratiques envisager des perspectives et s'adapter à des contextes professionnels variés. Les pratiques professionnelles comme les stages lors de la formation sont des situations concrètes où l'étudiant peut se mettre en projet et s'engager. Elles sont propices, car l'étudiant y est acteur, il peut se projeter et cibler le professionnel qu'il souhaite devenir. Reste à l'étudiant à adopter une posture adaptée pour valoriser cette période, une période qui doit être réalisée dans des conditions favorables pour que cette immersion devienne vertueuse.

Ces propos peuvent être appuyés par l'étude d'Amherdt et Bousadra (2006) sur l'accès au savoir-devenir. Ils remarquent que l'employabilité dépend principalement de la maîtrise de deux types de compétences : les compétences techniques (savoir et savoir-faire : *hard-skills*) et les compétences non-techniques (savoir-être et savoir-devenir : *soft-skills*). Ils précisent que ces savoirs qu'ils définissent comme non techniques se développent « lors des expériences de vie (études, stages, loisirs, bénévolat, etc.) ». L'ensemble des pratiques des acteurs sont donc à considérer pour former des acteurs riches en compétences acquises lors du parcours scolaire, universitaire, personnel et professionnel. L'intérêt de cette approche réside dans le fait de ne pas limiter l'application des compétences à un domaine spécifique, mais d'être en capacité de transférer celles-ci dans les différentes pratiques. Dans le cadre de sa formation universitaire, l'étudiant doit être en mesure d'agir de manière pertinente selon les conditions et les résultats envisagés ou attendus en utilisant les compétences adéquates. Pour ce faire, l'étudiant peut engager une démarche réflexive pour une prise de recul sur sa pratique en vue d'agir efficacement au regard de son portefeuille de compétences.

D. Faire réfléchir les étudiants pour acquérir des compétences.

Sans retracer de manière exhaustive les différents courants pédagogiques, on perçoit dans l'évolution et la description des modèles cités ci-dessous une volonté d'offrir aux formés la possibilité de devenir acteur de ses apprentissages.

- Le behaviorisme offrait à l'apprenant un rôle passif où le formateur était détenteur du savoir. L'acquisition des connaissances se faisait par paliers via un renforcement positif des réponses justes et un comportement à valoriser.
- Le cognitivisme maintient l'apprenant passif dans l'acquisition des apprentissages qui sont gérés par le formateur. L'apprenant enregistre des informations, les trie et les réutilise selon les besoins.
- Le constructivisme (Piaget, 1975) transforme l'apprenant en un sujet plus actif. Il construit son savoir en se basant sur ses expériences. Le formateur doit lui recréer des situations d'apprentissage complexes proches de celles qu'on retrouve dans la vie.
- Le socio-constructivisme : l'apprenant est actif et autonome dans ses apprentissages, il fait partie d'un groupe qui stimule les acquisitions. L'acquisition des connaissances se fait grâce aux interactions sociales et verbales. L'enseignant doit être en mesure de favoriser les débats et les échanges.

On perçoit facilement cette évolution de l'apprenant sujet à l'apprenant acteur. L'apprenant se doit maintenant d'être actif pendant sa formation pour être en mesure de réinvestir ses acquisitions dans des contextes changeants. Les pratiques pédagogiques ont donc évolué pour développer l'adaptabilité des formés. Le secteur universitaire paraît malgré tout un peu rigide par rapport aux évolutions pédagogiques. Les étudiants sont assez critiques à l'égard des enseignants universitaires et pointent notamment des méthodes transmissives, des rapports asymétriques et des relations défailtantes (Duguet et Morlaix, 2012).

Pourtant, les pratiques des formateurs à l'université sont très variables entre un enseignant qui va s'appuyer sur une pédagogie transmissive, un autre sur une pédagogie du projet ou un autre sur une pratique numérique et connectée. Les pratiques divergent et tentent de répondre à la diversité des publics accueillis à l'université depuis la massification.

L'intention générale demeure dans le fait que l'étudiant soit en capacité d'apprendre en vue d'acquérir des compétences. Cette intention semble corrélée à la nécessité de donner du sens aux pratiques des étudiants pour favoriser leur engagement. Les travaux de Viau (2001) restent actuels dans la perspective de favoriser l'engagement de l'étudiant dans sa formation. Pour ce faire, le formateur doit donner du sens aux contenus de la formation pour que l'étudiant accorde de la valeur à l'activité dans laquelle il s'engage. Cette activité doit également représenter un défi atteignable pour l'étudiant ; avant qu'il s'en désintéresse, si la réussite est trop facile ou si l'échec est trop perceptible en raison de ses incapacités. Le formateur doit également être en mesure d'exiger un engagement cognitif de la part de l'étudiant pour que ce dernier prenne conscience de l'effort à fournir pour atteindre les objectifs de la formation. Dans cette perspective de faire réfléchir les étudiants, il semble également primordial de responsabiliser l'étudiant pour lui permettre de faire des choix pour qu'il se sente un acteur responsable de ses pratiques. Enfin, la collaboration, les échanges, les interactions sont également nécessaires pour que l'étudiant se positionne, argumente et prenne du recul pour peut-être rompre ses représentations et faire cheminer sa réflexion.

Ces éléments traduisent la complexité de l'accompagnement de l'étudiant pour le faire réfléchir. Ils montrent notamment des moyens pour faire réfléchir les étudiants très variables en fonction des domaines de formation universitaire et de la multiplicité des profils d'étudiants. Au cœur de la formation universitaire, l'incitation à réfléchir est complexe. De manière générale, il est attendu de l'étudiant une réflexion sur les approches conceptuelles vues lors des cours théoriques. L'étudiant doit ensuite être en capacité d'envisager ses pratiques au regard de ses connaissances acquises pour savoir agir. Dans le contexte d'une formation professionnalisante, il est attendu de l'étudiant qu'il corrèle ses savoirs à ses pratiques. L'étudiant doit ainsi engager une pratique réflexive pour prendre du recul sur sa pratique et être en capacité d'acquérir des compétences professionnelles indispensables en vue de son insertion professionnelle.

Chapitre 3 : La professionnalisation des étudiants

Depuis la création des premiers diplômes universitaires professionnels dans les années 1960, la professionnalisation des études universitaires est devenue une des priorités pour les gouvernements successifs et les formés. Le plan pour la réussite en licence en 2007 marque l'ambition forte de l'université de professionnaliser ses formations.

Aujourd'hui, la professionnalisation à l'université s'appuie sur un double objectif : l'acquisition de compétences professionnelles à certifier et l'accompagnement des étudiants dans leurs parcours universitaires en vue de favoriser leur insertion professionnelle à court terme.

La professionnalisation à l'université est au carrefour de différents éléments. Elle nécessite tout d'abord une réflexion sur l'entrée des étudiants sur le marché du travail. Cette réflexion contraint nécessairement à penser l'engagement des milieux professionnels dans la formation, un engagement relativement nouveau dans le cadre des formations universitaires. La professionnalisation est également à corréluer avec les différents niveaux de qualification. Elle est guidée par les diverses recommandations politiques comme celles mentionnées dans la stratégie de Lisbonne qui incitent les universités à travailler sur l'employabilité et l'insertion professionnelle des étudiants. Ces éléments poussent les universités à mettre en place des dispositifs en faveur de la professionnalisation. Elles sont amenées à repenser leurs approches de la professionnalisation. Les contenus et les finalités des formations doivent ainsi être guidés par une logique de professionnalisation.

A. La professionnalisation

Pour définir la professionnalisation on peut retenir les travaux de Bourdoncle (2000) qui distingue plusieurs sens à ce concept :

La professionnalisation des personnes exerçant l'activité.

Il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle le « développement professionnel » entendu comme le processus d'amélioration des savoirs et capacités (Dubar, 1991) ainsi que la construction d'une identité professionnelle. Il parle d'une « dynamique de socialisation professionnelle ».

La professionnalisation du groupe exerçant l'activité.

Celle-ci passe par la création d'un regroupement, d'une fédération ou d'une association professionnelle qui définit un code de déontologie. Ce groupe permet une intervention de nature politique, de manière à obtenir un droit unique et reconnu à exercer l'activité.

La professionnalisation des savoirs.

Elle correspond aux savoirs professionnels qui sont organisés et validés selon des critères d'efficacité et de légitimités délimités par un secteur professionnel.

La professionnalisation de l'activité.

C'est lorsque l'activité s'enseigne en formation, cela suppose que les individus partageant la même activité explicitent et formalisent des savoirs qui seront enseignés dans des cursus de formation. Dans ce sens, la professionnalisation d'une activité passe par « l'universitarisation » de la formation professionnelle (Bourdoncle, 2007).

La professionnalisation de la formation.

Il s'agit des dispositifs de formation qui permettent de rendre les formés capables d'exercer une « activité économique déterminée ».

Les travaux de Wittorski (2008) permettent également de cerner le concept de la professionnalisation. Il distingue trois formes de professionnalisation : La professionnalisation-profession, la professionnalisation- efficacité du travail, et la professionnalisation-formation.

La professionnalisation « profession » est relative à la volonté de constitution de professions et groupes professionnels. Wittorski (2008) précise que « L'enjeu (de la professionnalisation) est donc ici la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique. » En France, la professionnalisation est considérée dans le contexte professionnel comme « une lutte politique pour contrôler les places dans une hiérarchie étatique élitiste ». Elle permet « la constitution de communautés de pairs construisant leurs propres règles ».

La professionnalisation « efficacité du travail » peut se traduire par la justification d'une flexibilité plus grande au travail en raison des évolutions socio-économiques. Elle révèle la « mise en mouvement » des professionnels dans des contextes de travail flexibles et dévoile les capacités d'adaptation des professionnels au service des modifications professionnelles.

Enfin la professionnalisation « formation » qui cerne la fabrique des professionnels via des dispositifs de formation développant des compétences. Cette forme de professionnalisation est en lien direct avec ce travail de recherche. Wittorski (2008), distingue via cette professionnalisation la « fabrication » d'un professionnel par la formation, la recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation.

La professionnalisation dans le contexte de la formation a évolué. La transmission des savoirs ne se passe plus uniquement par une démarche déductive, mais tend à proposer des contenus pratico-théorico-pratiques en articulant ou alternant les contenus théoriques et professionnels. Les dispositifs de formation tentent de rapprocher ou de mixer dans un même temps un apport théorique, l'expérimentation et l'analyse de la pratique. Ces formations doivent ainsi être en mesure de proposer aux formés des modèles de formation « plus complexes et multi-acteurs ». L'objectif étant d'articuler une pratique professionnelle que Wittorski appelle l'acte « production travaillée » (sur le terrain de stage par exemple), l'acte de « réflexion/recherche » à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles (réflexion sur sa pratique) et l'acte de « formation » (acquisition de savoirs). Un processus complexe qui demande aux différents acteurs une plasticité pour viser la congruence entre les savoirs universitaires, les pratiques professionnelles et les finalités de la formation.

La professionnalisation en formation peut également illustrer le caractère socio-économique de l'offre de formation où les structures de formation mettent en avant les organisations internes qui tendent à la reconnaissance de l'organisme dans le secteur professionnel visé. L'idée étant de montrer la

convergence entre la formation, les dispositifs de formation et les liens avec les secteurs professionnels. L'intention de professionnalisation doit permettre aux organismes de formation de révéler des dispositifs qui fabriquent des professionnels autonomes, responsables et adaptables. On retiendra que les universités ambitionnent de former des professionnels en corrélant cette intention à la validation de qualification universitaire (LMD).

Ainsi, la professionnalisation dans le sens de la fabrique d'un professionnel se traduit dans le contexte universitaire comme le fait de gagner en compétences dans la perspective de devenir un professionnel reconnu socialement. Comme le précise Paquay (2002, p137), « se professionnaliser c'est gagner en professionnalité en vue d'une maîtrise de « l'ensemble des compétences que devrait avoir un professionnel ou encore l'ensemble des compétences reconnues socialement comme caractérisant une profession ». Former des professionnels à l'université c'est permettre au néo-professionnel d'acquérir des savoirs savants enseignés sur les bancs de la faculté, des savoir-faire obtenus lors d'expériences professionnelles et des aptitudes à agir dans un environnement spécifique. La professionnalisation doit ainsi se construire sur ressources classiques du triptyque théorie, pratique et expérience. Elle nécessite également des aptitudes à s'adapter et réguler ses pratiques pour une congruence entre le néo-professionnel et le secteur professionnel investi.

B. La professionnalisation à l'université, initiatives à la faveur de la Loi Faure

C'est sous le Ministère de Fouchet (1962-1967) qu'on évoque pour l'une des premières fois les débouchés professionnels à l'université, car le nombre grandissant des nouveaux étudiants interroge l'insertion professionnelle post-formation. Des structures spécifiques sont nées de ces observations, comme les IUT en 1966. La loi Faure, après les événements de 1968 permet aux universités d'obtenir des moyens pour accompagner l'étudiant dans son parcours d'orientation puis vers l'insertion professionnelle. L'engagement des universités est très variable à cette époque, certains dispositifs novateurs comme des enseignements aménagés ou des stages seront repris ultérieurement pour accompagner la professionnalisation à l'université. Dans l'article de Convert, Guggenheim, et Jakubowski (2014) sur l'orientation des universités des sciences et technologies vers la professionnalisation des cursus à la faveur de la loi Faure de 1968, c'est l'exemple de Lille qui est présenté comme une des premières universités engagées dans la professionnalisation des étudiants. Le contexte de Lille est particulier en raison de la reconversion économique après le déclin de ses activités industrielles traditionnelles, la concurrence de l'université catholique et les réformes en cours durant les années 60. Ainsi le recteur de l'académie va avoir un rôle incitatif dans des réflexions approfondies sur les liens entre la recherche et le développement économique régional. L'université de Lille sera amenée à changer de stratégie pour s'adapter au contexte social spécifique et offrir aux étudiants une nouvelle offre pour former des professionnels aptes à s'insérer professionnellement dans le bassin lillois.

C. Les ingrédients de la professionnalisation version Faure

La loi Faure du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur est la première à introduire la notion d'orientation des étudiants. Dans la loi Faure, la notion d'orientation est tournée vers le projet professionnel de l'étudiant et des dispositifs proposés par l'université. L'orientation a

dans cette loi l'objectif d'offrir toutes les chances professionnelles aux étudiants à l'exemple de l'article 22 (abrogé au 22 juin 2000) « Le ministre de l'Éducation nationale et les universités prennent chacun, toutes dispositions en liaison avec les organismes nationaux, régionaux et locaux qualifiés pour informer et conseiller les étudiants sur les possibilités d'emploi et de carrière auxquels leurs études peuvent les conduire. Les universités et ces organismes qualifiés prennent également toutes dispositions, dans le respect de leur mission fondamentale, pour une adaptation réciproque des débouchés professionnels et des enseignements universitaires dispensés. »

Le modèle universitaire selon Faure donne la responsabilité aux universités de la réussite des étudiants en proposant des dispositifs adaptés. Article 23 « Les universités pourvoient à l'organisation par les unités d'enseignement et de recherche qui en font partie, de stages d'orientation à l'usage des étudiants nouvellement inscrits lorsqu'elles estiment utile de vérifier leurs aptitudes aux études qu'ils entreprennent.

Ces stages [...] sont obligatoires pour tous les étudiants au bénéfice desquels ils sont prévus. À l'issue de ces stages, il peut être recommandé aux étudiants de choisir, soit dans la même université, soit dans une autre université, si des conventions ont été passées à cet effet, d'autres études ou un cycle d'enseignement plus court adapté à une activité professionnelle. [...] Les universités pourvoient, par tous moyens appropriés, à l'orientation continue des étudiants, en particulier à la fin de chaque cycle d'études. »

En 1973, on voit apparaître des cellules d'informations et d'orientation dans les universités, un dispositif peu utilisé, mais repris des années plus tard. Dans la logique de la professionnalisation, des innovations pédagogiques sont proposées comme le « DEUG Science A » qui permettait aux étudiants de commencer la formation par quatre mois de stage. Ce dispositif permettait à l'étudiant de se positionner en acteur responsable de sa formation. L'étudiant était impliqué dans la structure de stage, rendait des services et apportait une plus-value à l'entreprise. Ce stage était rémunéré au SMIC. Dans ce contexte, les enseignants suivaient les étudiants sur les lieux de stage, il s'agissait d'un enseignement personnalisé dans une organisation via des groupes restreints. Le DEUG A visait notamment à changer la relation « enseignant-étudiant » mise à mal par les événements de 1968. Après 1968, il ne suffit plus de transmettre des savoirs et de s'assurer de l'acquisition de ces savoirs. Il est alors important de former des étudiants qui s'insèrent, et dans de bonnes conditions.

L'immersion des étudiants dans les entreprises permet depuis plus de cinquante ans des partages entre des professionnels et des néo-professionnels à la recherche d'expériences. Ce partage basé sur les apports mutuels des entreprises et des stagiaires s'est démocratisé. Aujourd'hui tous les étudiants réalisent des stages. Des stages qui sont devenus obligatoires avec l'intention de professionnaliser les étudiants. La généralisation des stages induit forcément la nécessaire adaptation de la part des entreprises ou structures qui accueillent et les stagiaires qui investissent ces structures. Des rôles et des postures qui sont à réguler pour conserver la plus-value de ces temps de formation extra-universitaire. Une régulation qui passe nécessairement par une définition des intentions et des engagements des uns et des autres pour conserver les bénéfices de cette collaboration.

D. La loi LRU de Péresse

Commandé par le ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche, le rapport Hetzel « De l'Université à l'Emploi » soumet quelques recommandations en octobre 2006 qui seront reprises dans la loi de 2007 « relative aux libertés et responsabilités des universités » (LRU). Ce rapport propose six axes de travail, dont trois orientés, directement vers la professionnalisation et l'insertion professionnelle des étudiants. Il préconise notamment d'améliorer la professionnalisation, un rapprochement durable de l'université et du marché du travail et la création d'un partenariat universités/employeurs pour la croissance. La loi LRU s'inspire de ces recommandations.

La loi « relative aux libertés et responsabilités des universités » est la première à inscrire parmi les missions des universités « l'orientation et l'insertion professionnelle ».

La loi Péresse fait entrer les universités françaises dans un nouveau format. On entre dans un système de mesure de la performance du système universitaire en lui-même via celle des étudiants. Les statistiques d'insertion font leur apparition, le monde universitaire va entrer dans un système où les étudiants pourront comparer les taux d'insertion et d'efficacité des différents modèles universitaires. La loi Péresse retient deux indicateurs majeurs, la réussite aux examens et le taux d'insertion professionnelle en fin de cycle. L'arrivée des statistiques d'insertion va transformer l'université notamment avec des évolutions de son organisation, de ses relations avec la formation professionnelle, la création de nouveaux diplômes et la création d'activités de formations continues.

L'université est bouleversée par les indicateurs de la réussite aux examens et le taux d'insertion professionnelle en fin de cycle. Comme depuis toujours, l'étudiant doit être en réussite, mais le contexte actuel pourrait avoir changé la manière de réussir. L'étudiant doit réussir vite, les taux de réussite et d'insertion doivent être bons dans un contexte où les universités deviennent autonomes et se comparent. L'université accélère avec à son bord des formateurs et des étudiants qui doivent suivre le pas. Des conditions qui pourraient altérer la formation des étudiants, pressés par les universités à acquérir des compétences, encore plus de compétences pour s'adapter aux différents secteurs professionnels et s'insérer professionnellement.

E. Professionnaliser les universités

Professionnaliser passe tout d'abord par l'offre de diplômes qui professionnalisent. En 1996 et 2007, on a observé une croissance significative des diplômes professionnels au dépend des diplômes généraux qui ont stagné (Quenson, Coursaget, 2012). Dans le cadre des formations, les contenus se sont axés sur une mise en relation avec la pratique professionnelle pour permettre l'acquisition de savoir-faire et faciliter l'immersion au sein des entreprises. La professionnalisation a nécessité l'intervention de professionnels au sein des formations pour qu'ils présentent leurs expériences professionnelles. Les stages de professionnalisation se sont également développés pour permettre aux étudiants de vivre dans l'entreprise et d'acquérir des savoirs de terrain. À côté ou intégrés aux formations universitaires, des diplômes professionnels ont vu le jour pour accroître l'attractivité des formations universitaires.

La professionnalisation des formations universitaires émane de demandes des familles et des étudiants qui souhaitent que la validation du diplôme universitaire soit vectrice d'une insertion

professionnelle plus favorable. Cette demande des familles et des étudiants est proportionnelle au niveau du diplôme validé. Plus le niveau du diplôme est élevé, plus les familles estiment augmenter leurs chances d'insertion professionnelle (Quenson, Coursaget, 2012).

Annot (2012) qui précise dans « la réussite à l'université », en s'appuyant sur les travaux de Duru-Bellat et Verley (2009) et Vatin (2011) qu'entre 1996 et 2008 on observe « une fuite généralisée de l'université au profit de filières sélectives et considérées plus professionnalisantes, ainsi qu'une privatisation de l'enseignement supérieur avec des étudiants qui s'orientent vers des formations privées et payantes ». Cette remarque pointe le fait que les étudiants s'orientent vers des formations qui prétendent favoriser leur réussite et leur insertion professionnelle. Pour stopper cette migration des étudiants, l'université a dû ajuster ses contenus et son organisation en ciblant un accompagnement pour la réussite des étudiants. Le plan étudiant (2017) semble être une des réponses aux attentes singulières des étudiants en vue de leur insertion professionnelle.

Enfin, la professionnalisation apparaît comme un vecteur d'attractivité pour les universités qui entrent depuis 2007 dans une logique économique et compétitive. La professionnalisation montre la modernité de l'université et sa capacité à évoluer dans le contexte mouvant du marché de l'emploi. Cependant, la professionnalisation rencontre des obstacles comme celui du rapport entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Les étudiants, acteurs de la formation, relèvent très souvent des contradictions entre les savoirs transmis par les universitaires en cours et les savoirs transmis par les professionnels sur les terrains de stage. La perspective serait de proposer des formations congruentes entre l'université et le professionnel.

La complexité de la professionnalisation des étudiants à l'université peut être résumée dans cette citation communément attribué à de Jan van de Sneptscheut : « La différence entre la théorie et la pratique, c'est qu'en théorie, il n'y a pas de différence entre la théorie et la pratique, mais qu'en pratique, il y en a une. »

F. Le processus de professionnalisation vers l'employabilité

Mascret (2015) précise que « Les universités commencent à s'intéresser à l'insertion professionnelle de leurs étudiants, segment autrefois réservé aux formations périphériques à l'université ». Cette orientation est notamment relative aux aspirations des employeurs, des familles et des étudiants qui souhaitent que les diplômes facilitent l'accès à l'emploi. Le but étant d'équilibrer la formule : des profils des étudiants, connaissances transmises à l'université et compétences attendues par les employeurs. À l'université, les dispositifs liés à la professionnalisation vont tendre vers l'employabilité des étudiants en considérant les différents éléments favorables au recrutement.

Dans le contexte de la formation universitaire « la professionnalisation (...) est un processus de développement d'un individu en professionnel qui comprend le développement de compétences professionnelles, l'appropriation de la culture professionnelle et la construction d'une identité

professionnelle » (Bélisle, 2011)¹⁵. Cette professionnalisation ne peut se faire que si l'université admet d'adapter son contenu de formation aux exigences des secteurs professionnels visés. Comme vu précédemment, la relation entre l'université et les professionnels est primordiale pour qu'il y ait concordance entre les compétences de l'étudiant et les besoins de l'employeur. On parle ainsi d'employabilité des étudiants.

L'employabilité est corrélée à l'idée que le formé doit être en mesure d'évoluer pour s'adapter à la modernisation des secteurs professionnels. Dès les années 1960, une Commission spécialisée des Groupements des amicales de responsables de formation (GARF) cernait la professionnalisation en formation. Il était attendu qu'une formation devait permettre aux formés d'acquérir « un ensemble de techniques réfléchies visant à mettre les hommes en situation d'acquérir, d'améliorer, de modifier leurs connaissances, leurs capacités, leurs habitudes ; en vue de leur permettre de mieux assumer leur état, et cela dans une perspective d'avenir personnel et d'évolution globale ».

La professionnalisation nécessite un engagement fort du praticien en formation. Son implication et la remise en question de ses pratiques et de ses connaissances sont primordiales pour lui permettre d'intégrer et d'évoluer dans des secteurs professionnels changeants. On perçoit ici la nécessaire posture réflexive du praticien dans le processus de professionnalisation qui s'engage en formation et sur le terrain, accompagné par des professionnels. L'acquisition de cette adaptabilité semble un facteur favorable à l'employabilité du formé, qui sera en mesure de répondre aux besoins des employeurs en sachant agir dans un contexte spécifique.

En 2000, Knight (cité par Leclercq et Parmentier, 2011), à l'Open University, a étudié l'employabilité dans une étude adressée aux employeurs. Les entretiens réalisés ont permis de ressortir quatre qualités que ces employeurs appréciaient le plus chez les candidats lors des entretiens d'embauche. Cette catégorisation est appelée USES :

- *Understanding* ; être un bon professionnel de sa spécialité ;
- *Skills* ; capacités organisationnelles et relationnelles, langues, TICE ;
- *Efficacy beliefs* ; la conviction que l'on peut apporter un plus, une valeur ajoutée ; la force de conviction d'autrui ;
- *Self* ; la connaissance de soi.

Cette catégorisation montre l'intérêt de former des étudiants au-delà des connaissances brutes liées à un secteur professionnel. Les recruteurs recherchent des profils compétents dans leur secteur d'activité, mais également des personnes avec des compétences transversales.

Pour favoriser l'employabilité, les universités valorisent la professionnalité des étudiants via des certifications, des bilans de stage, des attestations qui valident les compétences professionnelles des étudiants formés. Des supports et des indicateurs qui attestent l'intention des universités de faire

¹⁵ In vidéo C . Lison UBS

valider par des tiers professionnels, les savoirs des étudiants, pour approuver leurs compétences en vue de favoriser l'employabilité.

Pour compléter, l'exemple des formations en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) révèle le lien entre la professionnalisation et l'employabilité. Au-delà de la qualification universitaire, les diplômés en STAPS attestent de compétences professionnelles qui sont reconnues dans le secteur professionnel. Le grade de licence dans l'annexe II-1 de l'article A. 212-1 du code du sport¹⁶, modifié par l'arrêté du 4 août 2016 - art. 1, liste les diplômés STAPS, donne le droit à l'encadrement des A.P.S contre rémunération, une fois obtenue la carte professionnelle correspondante auprès des services locaux du ministère de la jeunesse et des sports.

La professionnalisation passe notamment par les stages en entreprise réalisés par les étudiants. Des stages qui permettent aux étudiants de valider des projets professionnels. Ces projets deviennent plus concrets, car l'étudiant est sur le terrain professionnel en mesure de se projeter et d'évaluer ses aptitudes à atteindre le métier et la fonction visée par son parcours universitaire. Ces stages sont également le moyen pour les formateurs et les tuteurs de stage de reconnaître et d'évaluer l'employabilité des stagiaires. Les stages dans l'enseignement supérieur se sont développés dans les années 1980 via les formations professionnelles et techniques. C'est à partir des années 2000 qu'il est devenu incontournable dans l'ensemble des formations universitaires.

G. Les stages de professionnalisation

Les quelques dates repères ci-dessous permettent d'identifier l'évolution de l'organisation des stages professionnels au sein de l'enseignement supérieur. Une première loi en 1989 (l'article 3 du décret n° 89-49 du 30 janvier 1989) définit les modalités d'organisation des stages en entreprise au sein des établissements scolaires. Depuis, les stages n'ont cessé de se répandre dans les plans de formation de l'enseignement supérieur. Toutefois, « le stage professionnel étudiant » qualifié par Domingo comme « la principale modalité pédagogique de la professionnalisation des études supérieures » (Domingo, 2002, p. 67) n'en reste pas moins d'une très grande hétérogénéité selon les contextes.

Les dates repères pour les stages

-
- Mars 2006 : la loi sur l'Égalité des chances rend obligatoire la signature d'une convention tripartite et la gratification des stages à partir de trois mois.
 - Avril 2006 : le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche élabore une « Charte des stages en entreprise », en lien avec les ministères de l'Emploi, du Travail et de l'Éducation nationale.
-

¹⁶

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071318&idArticle=LEGIARTI000018752146>

-
- Août 2010 : un décret précise les conditions d'inscription des stages dans les cursus de formation et affirme leur dimension pédagogique et l'importance d'une restitution par l'étudiant à la fin du stage.
 - Juillet 2011 : la loi Cherpion indique que les stages « ne peuvent pas avoir pour objet l'exécution d'une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent de l'entreprise ».
 - Juillet 2013 : la loi Fioraso précise qu'on doit confier à un stagiaire « une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvées par l'organisme d'accueil » et que « les stages ne peuvent pas avoir pour objet l'exécution d'une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent ».
-

Dans son diagnostic en 2011 sur l'emploi des jeunes, le Conseil d'orientation pour l'emploi (COE) recommandait « de faire en sorte que chaque étudiant du supérieur bénéficie avant l'obtention de son diplôme d'une expérience en entreprise correspondant à sa formation » (COE, 2011). Avant cela, en 2007, le Plan pour la réussite en licence indiquait déjà que « tous les étudiants diplômés de licence disposeront au moins d'un stage validé dans le cursus (dans l'administration, l'enseignement, ou l'entreprise...). » (MESR, 2011)

Dans la logique de professionnalisation des formations, les stages en milieu professionnel se sont développés pour devenir incontournables. Dans l'étude de Gachassin, Labbé et Mias en 2013, le mot le plus cité par les étudiants à l'évocation de « la professionnalisation à l'université » est le mot stage. Le stage peu présent dans les plans de formation il y a cinquante ans est devenu peu à peu un point fort de la formation où les étudiants peuvent maintenant se confronter aux réalités des mondes professionnels.

Les stages « *sur le terrain* » ont été mis en avant dans les formations universitaires ayant un lien fort avec la professionnalisation dans les années 1980 dans les DUT, BTS. Le développement des licences professionnelles a ensuite marqué le rapprochement de l'université avec les milieux professionnels. Maintenant, ce rapprochement est acté dans une majorité des formations universitaires.

La licence générale vise la poursuite des études universitaires notamment en master, mais pour une partie des étudiants, la validation d'une licence doit permettre l'insertion professionnelle qui passe par une nécessaire immersion dans le milieu professionnel via le stage. La professionnalisation des formations est également indispensable en raison des finalités professionnelles des formations. Dans les formations universitaires comme les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), les licences générales donnent droit à des prérogatives professionnelles qui sont révélées dans le code du sport ¹⁷. Ces prérogatives donnent le droit aux titulaires des diplômes de travailler

17

https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=1D077BD402C3E7463DDDDFF2118053DB.tplgfr32s_1?cidTexte=LEGITEXT000006071318&dateTexte=20191217

contre rémunération dans des secteurs professionnels précisés et auprès des publics spécifiés dans les textes.

Pour les étudiants de master, le stage permet de consolider un projet d'orientation professionnelle. L'étudiant y est souvent engagé sur une période plus longue avec un rôle spécifique. Sa fonction de futur professionnel peut se concrétiser. Ci-dessous les propos d'un étudiant inscrit en master montre l'intérêt perçu par la réalisation d'un stage.

- « La période de stage permet de confirmer une orientation professionnelle particulière. Le stage est l'occasion de mettre en pratique les connaissances théoriques, d'apprendre auprès de professionnels et donc de se construire un réseau pour l'insertion professionnelle future. Les stages font partie intégrante de la formation, et notamment ceux de master dont la durée est supérieure et lors desquels nos responsabilités sont considérables ». Étudiante MD, M1 APAS (2020).

Quoi qu'il en soit, les stages demeurent d'une grande hétérogénéité. Ils diffèrent en termes d'accompagnement, de durée, de rémunération et de missions à accomplir. Ces distinctions sont relatives aux ressources des structures de stage et aux finalités d'accueil du stagiaire. Pour Domingo (2002) on peut distinguer deux stratégies selon les structures.

Une première qui peut être qualifiée d'opportuniste où les entreprises accueillent des stagiaires, car « ils constituent une source de main-d'œuvre à moindre coût permettant d'ajuster quantitativement ou qualitativement leurs effectifs ». Une seconde plus formatrice où les entreprises souhaitent participer « au parcours de formation et à l'insertion professionnelle des jeunes en formation » ; soit en utilisant le stage comme une période de pré-recrutement, soit pour offrir une expérience professionnelle qualifiante et favorable à la validation d'une formation.

G.1 Les acteurs du stage

L'enseignant-référent universitaire

Selon le cadrage du MESRI, l'enseignant-référent est un membre de l'équipe pédagogique de la formation suivie par le stagiaire. Il est responsable du suivi pédagogique du stage. Il est impliqué dans la définition des compétences qui sont mentionnées dans la convention de stage. Il doit préciser les compétences à développer et acquérir pendant le stage. Il est en contact avec le stagiaire et le tuteur de stage pour s'assurer du bon déroulement du stage. Il précise les missions de chacun et doit être en mesure de proposer des ajustements en fonction des évolutions du stage. Selon les recommandations, il ne peut suivre simultanément pas plus de 24 stagiaires.

Le professionnel tuteur de stage

Le tuteur au sein de l'organisme d'accueil peut être la personne avec laquelle l'étudiant a été en contact dès le début du stage. Il est volontaire ou peut être désigné par l'organisme d'accueil en fonction du contenu du stage. Le tuteur de stage est chargé d'accueillir et d'accompagner le stagiaire tout au long du stage. Il est garant du respect des finalités pédagogiques et professionnelles défini dans la convention de stage.

Le tuteur doit être en mesure de guider le stagiaire en proposant un accompagnement adapté. Le tuteur doit être un « acteur bienveillant qui contribue à créer les conditions de réussite de l'apprentissage professionnel » (Maubant, 2007).

Le stagiaire

Il correspond à la personne qui participe à une période de formation au sein d'une entreprise. Selon le code du travail, « le stagiaire n'est pas lié par un contrat de travail à l'entreprise qui l'accueille et n'a pas le statut de salarié. Son passage en entreprise n'a qu'un but pédagogique et de formation ». Le stagiaire peut exécuter des tâches à caractère professionnel sans aucune dangerosité. « Il est dans l'entreprise pour apprendre et/ou observer et n'a donc pas d'obligations de production comme les salariés ».

Le stagiaire est engagé dans une entreprise pour une période temporaire de mise en situation en milieu professionnel au cours de laquelle l'étudiant doit acquérir des compétences professionnelles et mettre en œuvre les acquis de sa formation en vue d'obtenir un diplôme ou une certification. Le stage doit favoriser l'insertion professionnelle. Il est prévu dans les maquettes des formations et doit à ce titre, être en cohérence avec la formation suivie.

Ainsi, les acteurs du stage ont des attentes plurielles. Glayman (2015) parle de « logiques distinctes » « Ces logiques peuvent être conciliées, mais peuvent aussi entrer en contradiction ou ne pas être congruentes en impliquant une « domination » de certains acteurs sur d'autres ».

De plus le triangle du stage est ouvert, car dans un environnement parallèle à l'organisme de formation. De ce fait, ce système « ouvert » peut faire intervenir d'autres acteurs extérieurs comme les familles, les organisations de salariés, d'étudiants ou d'employeurs, les institutions (Glaymann, 2015). Autant d'acteurs qui peuvent influencer le stage en raison eux aussi de leurs attentes particulières.

G.2 Le stage ce complément de la formation

Le stage de professionnalisation est ainsi intégré aux formations. Facultatif, il devient souvent obligatoire pour permettre aux étudiants de se confronter aux réalités professionnelles, à faire des choix d'orientation, à acquérir des compétences professionnelles. Le stage, sous diverses formes, via des objectifs spécifiques devient indispensable dans le parcours universitaire de l'étudiant. On constate notamment au regard des travaux de Barbier (1996) que les compétences relationnelles et organisationnelles sont celles qui sont les plus citées par les étudiants comme étant affinées et confirmées pendant les temps de pratique sur le terrain.

Les travaux d'Escourrou (2008) ont permis de montrer que le stage est un moyen d'apprendre et de compléter les connaissances acquises lors de la formation théorique. Il permet au stagiaire d'acquérir des savoirs spécifiques de terrain, de cerner les spécificités du fonctionnement d'une structure professionnelle et de situer son action dans un environnement.

De plus, selon les niveaux de formation, les objectifs sont évolutifs. Les stages de première année permettent d'observer les professionnels dans leur environnement pour ensuite tendre vers des stages impliqués et responsables. Ainsi, le stagiaire passe d'une posture d'observateur à celui de

praticien, responsable de ses actes dans un contexte professionnel défini. L'engagement sur le terrain de stage permet aux étudiants de mettre en application, voire d'actualiser les savoirs acquis lors des enseignements théoriques en situation réelle.

La situation de stage permet également de tracer une première passerelle pour le néo-professionnel entre le monde universitaire et le monde professionnel. Cette mise en application est devenue nécessaire pour rapprocher le milieu universitaire au milieu professionnel. Barbier (1996) montre que le savoir est transformé par l'organisation et la situation des entreprises qui accueillent le stagiaire. La situation du stage permet la mise en action et l'engagement de l'étudiant. Elle permet de révéler sa réactivité à des situations concrètes et réelles *in situ*. L'étudiant doit être en mesure de s'adapter au contexte lors de sa mise en stage et de prendre du recul sur ses pratiques en analysant ses savoirs acquis en formation et les recommandations des professionnels-accompagnateurs. Des distinctions peuvent être marquées entre les connaissances transmises à l'université et les pratiques professionnelles d'une structure spécifique. Les stages ne sont que des cas particuliers. Chaque stage est spécifique en raison du contexte de la structure, du profil du tuteur, des missions du stagiaire et des finalités du stage ; autant de facteurs qui font que le stage est unique. De ce fait, les différentes mises en stage peuvent selon la dynamique enclenchée être ressenties de manière positive ou négative par les acteurs du stage. Comme le précise Altet (2013), les stages doivent être organisés et explicités en plaçant les acteurs dans une dynamique commune, car « ils n'ont de sens que s'ils sont préparés, encadrés, exploités, dans une posture réflexive et par un accompagnement aidant à la réflexivité ».

G.3 Le stage cet outil de professionnalisation personnalisé

Les stages permettent aux étudiants de confronter directement les savoirs et les techniques transmis, à la réalité du terrain et du marché du travail. Ils permettent également dans la perspective d'une insertion professionnelle de vérifier le choix d'un métier et d'un contexte. Pour certains c'est également le temps de faire son métier de stagiaire et de l'opérer pour sélectionner la structure la plus adaptée à son projet. La période de stage permet de détecter une possible première embauche après ses études (Escourrou 2008).

La période de stage est bien entendu la possibilité pour le stagiaire d'acquérir une première expérience professionnelle indispensable dans la perspective d'une insertion professionnelle. Elle permet au stagiaire de développer une expertise qui peut se révéler significative en vue de son insertion professionnelle. La professionnalisation peut passer par le stage professionnel qui révèle les caractéristiques d'identité propre à un stagiaire et à sa profession. Chaque stage permet une professionnalisation personnalisée qui est fonction de l'engagement du stagiaire, de son organisme d'accueil, de son tuteur, de sa responsabilité. De nombreux facteurs qui peuvent stimuler ou altérer la professionnalisation du futur professionnel.

En effet, le stage s'est démocratisé dans l'enseignement supérieur comme une aide pour professionnaliser et pour guider l'étudiant face à ses difficultés d'insertion professionnelle, mais « *Les conditions de réalisation de ces stages et leurs effets sont assez mal connus, dans la mesure où l'évaluation de leur organisation, de leur contenu et de leurs impacts reste insuffisante* ». (Glaymann, 2015). Cela démontre la nébulosité de ce temps de formation, un temps largement répandu avec des effets méconnus sur les différents acteurs.

G.4 Le stage pour se révéler

Selon la loi du 10 juillet 2014 « les stages correspondent à des périodes temporaires de mise en situation en milieu professionnel au cours desquelles l'élève ou l'étudiant acquiert des compétences professionnelles et met en œuvre les acquis de sa formation en vue d'obtenir un diplôme ou une certification et de favoriser son insertion professionnelle ».

De ce fait, le stage est un moment fort de la formation des étudiants. Il permet aux stagiaires d'agir en tant qu'acteur, responsable de ses pratiques professionnelles. Il peut favoriser la reconnaissance et la valorisation de soi au travail. L'étudiant gagne en confiance en soi, en maturité et renforce ses aptitudes. Les expériences acquises l'aident à dépasser ses peurs et à renforcer ses atouts personnels. Vialle (2005) montre que le stage permet « une construction paradoxale de l'autonomie » lors des périodes d'immersion professionnelle.

Le stage agit comme un processus d'objectivation des savoirs et d'ancrage des savoir-faire via une implication dans le réel. Plus l'étudiant effectue des stages, plus il mémorise des environnements et des pratiques. Cela permet d'enregistrer des représentations de stage et des situations professionnelles différentes, favorisant un meilleur passage à l'action pour ses futures expériences.

Pourtant les stages peuvent parfois ne pas atteindre les objectifs visés. Ces limites sont notamment identifiables dans le guide du stagiaire (MESRI, 2018) dans le chapitre « que faire en cas de problème ». On note par exemple le fait que les tâches attribuées à l'étudiant correspondent à celles d'un employé plutôt qu'à celle d'un stagiaire, que l'encadrement n'est pas respecté, que les tâches allouées sont dangereuses ; autant de situations qui peuvent avoir des effets inverses à ceux attendus. Le stage se construit sur la dyade tuteur-stagiaire. Ce schéma peut être dynamique, mais peut également être défaillant si les rapports sont asymétriques en se rapprochant du modèle « maître-élève ». De plus, le temps de stage autorise peu d'interaction avec l'extérieur de la structure. L'immersion du stagiaire peut limiter sa prise de recul en validant sans une incitation à la critique le fonctionnement et les pratiques de la structure de stage.

Le stage est donc un moyen dynamique de formation, il est quoi qu'il en soit toujours unique en raison de ses conditions multifactorielles. Les stages vécus doivent permettre au stagiaire d'assimiler des expériences positives ou négatives, des immersions qui permettent aux néo-professionnels de prendre leur envol.

G.5 Le stage un « bain de la réalité » ... à dépasser grâce aux professionnels accompagnateurs

Le stage, ce moment clé de la formation des étudiants est annexé aux plans de formation. Un stage organisé et calibré par une convention de stage et les recommandations d'un cahier des charges. Les objectifs y sont identifiés, mais ces derniers peuvent être incompris ou inadaptés au contexte de stage. Pour le stagiaire, le tuteur ou l'enseignant référent, les attentes et les finalités du stage peuvent être assimilées différemment.

Au-delà de sa réglementation et de son cadrage, le stage doit favoriser une immersion professionnelle pour le stagiaire. La période de stage permet « le vis ma vie » d'un professionnel où le stagiaire est engagé dans un stage en suivant les pas du tuteur. On perçoit aujourd'hui la nécessité pour les différents acteurs de prendre de la hauteur lors des périodes de stage dans la perspective de la

professionnalisation et de l'insertion professionnelle des stagiaires. Pour Perrenoud, (2002, p. 230) « Il ne s'agit plus d'offrir un « bain de réalité », ni de présenter une pratique admirable, mais de participer à la construction de compétences par une démarche clinique et réflexive ». En ce sens, le stage ne doit pas être en sens unique, où le professionnel présente son expertise. Il doit basculer dans une dynamique réflexive où le stagiaire et le professionnel accompagnateur co-construisent les compétences professionnelles visées par le stagiaire.

Dans cette logique, les rôles des acteurs du stage nécessitent des démarches actives pour favoriser des activités de praticiens réflexifs. Les tuteurs et les étudiants réflexifs doivent échanger pour maintenir une relation interpersonnelle dynamique. L'expertise technique du professionnel accompagnateur importe moins que sa capacité à présenter ses actions, à justifier ses choix, à questionner les pratiques du stagiaire. L'accompagnateur doit maintenant être en mesure de prendre du recul sur la pratique et sortir de son rôle d'expert pour permettre au stagiaire de ne pas percevoir le professionnel comme « le modèle », mais plutôt comme un professionnel capable de décrire sa logique professionnelle. Perrenoud parle du « *teacher thinking* », c'est-à-dire un accompagnateur ou tuteur qui permet de :

- favoriser l'explicitation des attentes et du contrat didactique ;
- verbaliser ses propres modes de pensée et de décision ;
- ne pas jouer la comédie de la maîtrise, renoncer à incarner une norme, un Surmoi, un modèle ;
- exprimer ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes, se mettre en jeu comme personne, ne pas se cacher derrière le rôle ;
- accepter les différences comme irréductibles.

G.6 Le stage : la perception des étudiants

Pour les étudiants, le stage semble être une séquence attendue de la formation. Il représente le « vrai » et permet de s'extraire du système universitaire sans pour autant être confronté à l'ensemble des contraintes des différents secteurs professionnels. Le stage est incontestablement pour les étudiants l'élément central du processus de professionnalisation. Les étudiants montrent une attitude majoritairement positive vis-à-vis du stage (Gachassin, Labbé et Mias, 2013). Ce positionnement semble s'expliquer par le rôle central joué par le stage dans le processus de leur professionnalisation et de leur insertion professionnelle.

Pour Gachassin, Labbé et Mias (2013), « la professionnalisation à l'université semble se présenter aux étudiants comme le moyen d'envisager de manière positive « l'avenir » par la « préparation » à un « métier », à « l'emploi », à un « travail ».

L'insertion professionnelle semble assez anxiogène pour les étudiants, ainsi les expériences sur le terrain, la maîtrise de compétences professionnelles, la connaissance de l'environnement professionnel via les stages sont des facteurs qui rassurent les étudiants. Ceci peut expliquer l'attrait des étudiants pour le stage, en raison des situations concrètes, où l'étudiant peut se projeter dans son futur métier et envisager le professionnel à devenir.

Le stage est également riche d'un contexte pédagogique différent du système universitaire. Le stagiaire est encadré par un professionnel qui transmet ses savoirs et ses bonnes pratiques. Une

relation qui peut être privilégiée par le stagiaire en dehors du contexte normé et évaluatif de l'université.

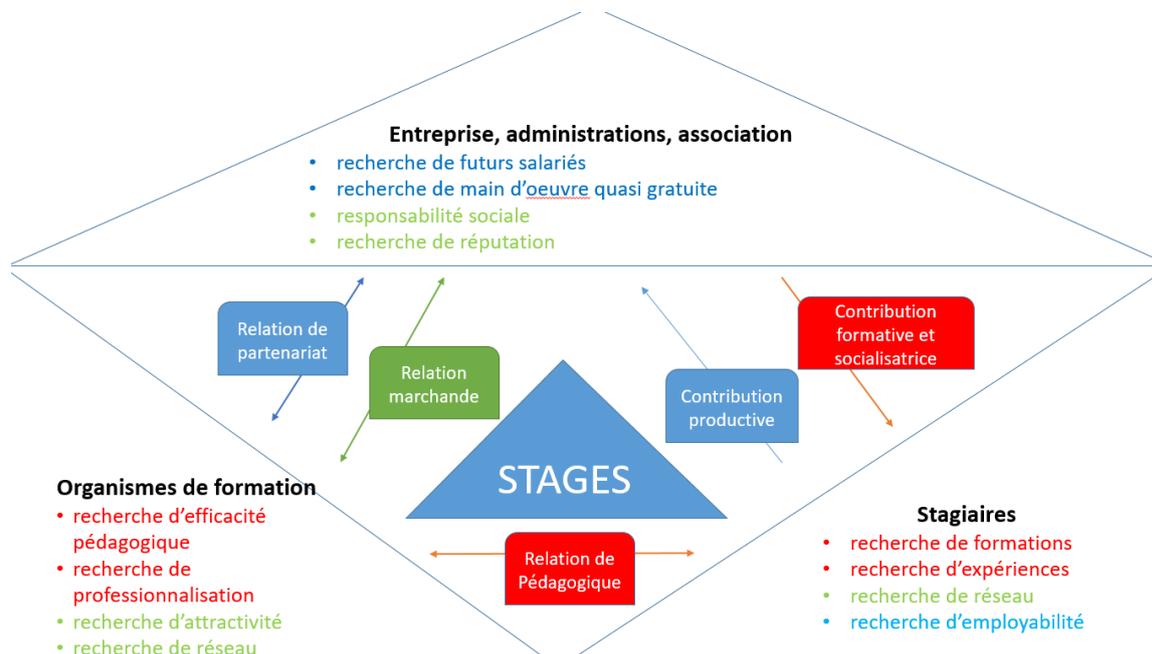
G.7 Le cadrage du stage de professionnalisation

Comme défini dans le « Guide des stages étudiants » (MESRRI, 2018), les stages doivent obligatoirement faire l'objet d'une convention de stage conclue entre le stagiaire, l'organisme d'accueil (direction de l'organisme et tuteur de stage) et l'établissement d'enseignement (direction de l'établissement et enseignant-référent).

Selon Glaymann (2015), le triangle du stage est bâti sur des relations et des contributions qui révèlent la pluralité des stages en fonction des différents acteurs en jeu.

Les relations et contributions sont particulières selon les acteurs en jeu. On perçoit qu'au-delà des relations pédagogiques, partenariales ou marchandes, les liens entre l'organisme d'accueil et le stagiaire sont plus impliqués. Glaymann (2015) parle de contributions où le stagiaire apporte une contribution productive à la structure en réalisant des missions et en exécutant des tâches. La structure quant à elle contribue à socialiser et former le stagiaire. Cela correspond à la création d'un lien nécessitant un engagement marqué de la part de ces deux acteurs dans la perspective de valorisations mutuelles.

Figure 3 Triangle du stage d'après Glaymann 2015



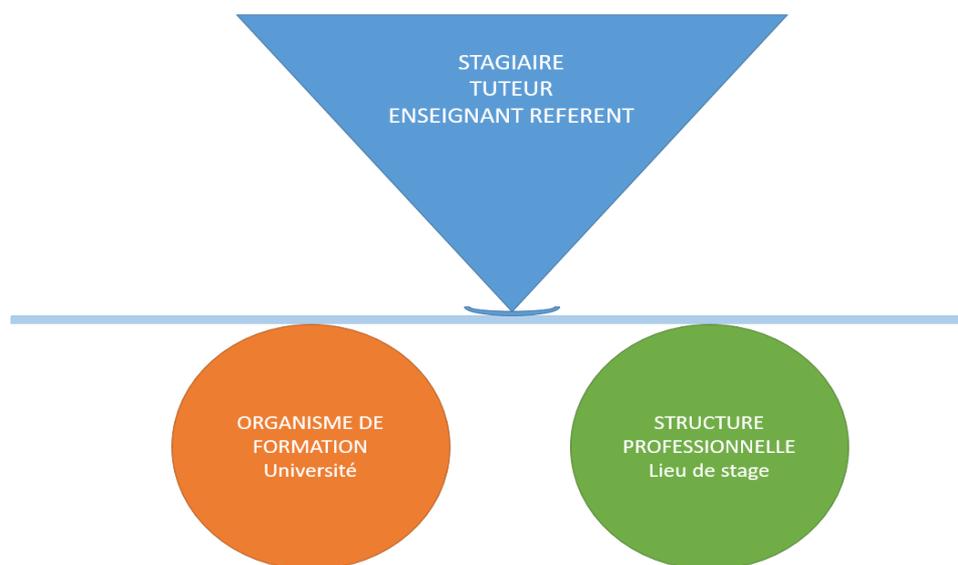
Le stagiaire détient le premier rôle dans cette période de professionnalisation. Son implication doit être marquée, mais il ne détient pas seul la réussite de son stage. Le stagiaire doit être encadré par un enseignant référent de son organisme de formation et par un tuteur sur le terrain du stage pour l'aider à vivre des pratiques professionnelles, à valider des savoirs et acquérir de compétences

professionnelles (Figure 3). Les mises en actions sur le terrain doivent lui permettre d'acquérir des compétences. Il est notamment attendu que l'étudiant puisse reconnaître ses savoirs appris durant la formation académique, en considérant le contexte spécifique de l'organisme d'accueil.

La finalité du stage est d'expérimenter en situation professionnelle, en vue d'acquérir un savoir agir dans un contexte professionnel. En enquêtant, en essayant, pour découvrir, via la pratique, des démarches professionnelles adaptées à ses compétences et à l'environnement. Ces apprentissages nécessitent d'être guidés par un tuteur qui doit être en mesure de favoriser le développement des capacités du stagiaire. Le stage n'est pas uniquement le lieu où le stagiaire reproduit les pratiques du professionnel. Via l'aide du tuteur, le stagiaire doit observer, prendre du recul, critiquer, agir en responsabilité. Le stage doit également permettre à l'étudiant de rendre compte de ses pratiques via la rédaction d'un support type dossier lui permettant de développer des compétences d'analyse, de rédaction et de synthèse (Glaymann, 2014). Le stage doit favoriser l'enrichissement des contenus de cours à la faveur de l'expérience du tuteur et de l'environnement. Comme le précise Glaymann « une formation efficace repose sur des enrichissements réciproques entre la théorie (née de la confrontation à des problèmes pratiques et visant à les solutionner) et la pratique (source de difficultés et d'imprévus appelant des réponses théoriques efficaces et actualisées) ».

Ainsi la réussite du stage se construit sur le délicat-équilibre (Figure 4) à trouver entre les obligations et les contraintes des organismes et structures qui guident les acteurs du stage.

Figure 4 Équilibre du stage



G.8 Le stage pour agir.

La mise en stage se traduit pour l'étudiant par son intention de réaliser des pratiques professionnelles sous le regard d'un professionnel missionné pour l'accompagner, son tuteur. Le stage de professionnalisation doit être préparé pour permettre à l'étudiant d'agir. Le tuteur définit selon les

recommandations de l'organisme de formation (cf. référentiel de la formation) et en fonction de ses obligations professionnelles, un ou des objectifs de stage. Ces objectifs seront atteints via des missions qui seront confiées au stagiaire. Dans cette organisation, le tuteur définit ou prescrit les tâches à accomplir par le stagiaire au regard des pratiques en vigueur dans la structure de stage. L'explicitation des tâches permet au stagiaire d'agir et d'effectuer la tâche prescrite par son activité. Comme le précise Tourmen (2007) l'aspect prescriptif de la tâche « est plus ou moins détaillé, contraignant, négociable ». Le stagiaire est donc en mesure d'agir avec plus ou moins d'autonomie selon les critères transmis par le tuteur. De ce fait, l'activité du stagiaire correspond à ce qu'il fait en retour de la commande transmise par le tuteur. Cette activité est marquée par ses savoirs, ses représentations et ses valeurs. Elle traduit l'opérationnalisation de ses savoirs professionnels et du traitement de la tâche. L'activité permet à l'étudiant d'agir sur le terrain de stage et de faire dans la situation d'un professionnel. Ensuite, l'intention est de « savoir-agir » au sens de savoir faire usage de « fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001)¹⁸.

H. Se professionnaliser en devenant un praticien réflexif.

Se professionnaliser à l'université doit permettre à l'étudiant de se transformer en praticien capable d'agir dans un contexte professionnel défini en agissant de manière adaptée pour répondre aux exigences de l'employeur. Pour ce faire, le modèle du praticien réflexif semble visé dans la perspective du développement professionnel de l'étudiant. Le modèle du praticien réflexif permet à l'apprenant de prendre de la distance par rapport à ses pratiques professionnelles. En référence aux travaux de Schön (1983), le « praticien réflexif » est capable d'acquérir une vision détachée de ses pratiques pour être en mesure de s'adapter au contexte de travail. Cette réflexivité permet une flexibilité et/ou adaptabilité professionnelle qui semblent nécessaires dans le contexte actuel des évolutions régulières des pratiques et des carrières professionnelles. Dans le contexte de la formation universitaire, les dispositifs de professionnalisation nécessitent de développer la compétence réflexive des étudiants. Ce travail peut passer par une analyse de la pratique, un travail de description de ses actions, une prise de recul sur ses pratiques, une réflexion sur des régulations à venir ; autant de moyens qui permettent de raconter sa pratique et de porter une réflexion structurée sur celle-ci. Ces réflexions peuvent être formulées via la rédaction d'un dossier, la présentation orale de ses pratiques professionnelles lors du stage ou lors d'un entretien réalisé avec le tuteur ou le référent pédagogique de la formation. Ces différentes formes permettent à l'étudiant d'énoncer ses savoirs professionnels acquis ou en cours d'acquisition. Elles incitent l'étudiant via une anticipation ou une rétrospection sur ses actions à porter une réflexion sur ses pratiques pour identifier les compétences acquises. Ce processus permet une flexibilité des compétences acquises dans la perspective d'un transfert de compétences ou d'une adaptabilité professionnelle. Dans le contexte de la formation, les écrits, les échanges sur la pratique, les présentations orales sont autant de moyens permettant à l'étudiant d'engager un travail pour activer les réflexions à porter sur ses actions. Cependant, ces productions attendues par les organismes

¹⁸http://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.1-1_le_concept_de_competence_quelques_definitions.pdf

de formations peuvent être rapportées à des évaluations. Dans ces conditions, les étudiants peuvent être amenés à se détacher de leurs propres réflexions et, à défaut produire une réflexion construite qui leur semble plus juste au regard des attendus estimés.

La professionnalisation via la pratique réflexive repose souvent sur un travail adossé à une évaluation. Dans le contexte d'une formation qualifiante, la certification et l'évaluation des compétences sont omniprésentes. Comme le précise Colet et Berthiaume (2011), l'évaluation est « un potentiel champ de bataille » qui balaye les repères et les réflexions pour se contraindre aux exigences de celle-ci. Ainsi, dans le cadre d'une formation professionnalisante il n'est pas toujours aisé pour un étudiant de se positionner en praticien réflexif en vue de sa professionnalisation en raison des évaluations qui peuvent contraindre la prise de recul.

Chapitre 4 : Les formations en STAPS – Contexte et étudiants

A. La formation STAPS dans le paysage universitaire

Suite à la loi Faure, l'université française développe plusieurs disciplines dont des formations en Éducation Physique et Sportive. La filière STAPS est donc récente, elle commence en 1969 avec l'apparition des UEREPS (Unités d'enseignement et de recherches en EPS). En 1974 le Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) est créé, en 1977 la licence. La Maîtrise et l'Agrégation sont créées en 1982 ; les doctorats voient le jour en 1983.

En 1984, suite à la loi Savary, la section STAPS (74^{ème}) est créée et reconnue par le Conseil National des Universités (CNU). Cette reconnaissance a rendu possible l'existence du corps universitaire spécifique que sont les STAPS. Un corps universitaire multidisciplinaire qui s'organise autour des sciences de la vie, des sciences humaines et sociales, des sciences de gestion et de la méthodologie de l'intervention. La formation en STAPS s'articule sur le triptyque : connaissances scientifiques, connaissances techniques et connaissances professionnelles. Les finalités de la formation visent des applications pratiques sur le terrain, via l'enseignement, l'encadrement ou l'animation des activités physiques. À ce titre, les alternances théorie/pratique sont régulières pour que l'étudiant en STAPS expérimente sur le terrain et mette en application les savoirs théoriques en vue de savoir agir. Ces éléments traduisent la visée professionnalisante des formations STAPS.

Longtemps, les formations en STAPS se sont vues dirigées ou codirigées par plusieurs ministères comme celui de la Jeunesse et des sports, celui de l'Éducation nationale et celui de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Ces codirections ont eu pour conséquence des incompréhensions en raison de positionnement parfois divergeant. Cela traduit actuellement la perception des formations en STAPS en France qui peuvent être reconnues à la fois dans un domaine scientifique avec les contenus scientifiques de la formation et la multiplication des études ; et un domaine professionnel via le développement des métiers liés au sport.

La tardive reconnaissance universitaire a longtemps expliqué sa place à part dans le paysage universitaire français. La loi Mazeaud de 1975 annonçait une remise en cause de l'enseignement d'EPS par des étudiants formés en STAPS. Il était question de faire dispenser les cours d'EPS à l'école par des éducateurs sportifs des associations sportives (Jeunesse et Sport). Pour contrer ce projet de loi, les universitaires en STAPS ont étayé les formations de savoirs et de technicités. Les universitaires en STAPS ont cultivé une forte référence aux sciences pour justifier les pratiques. Ces actions ont permis de légitimer les formations STAPS dans le milieu universitaire. Ces formations ont ensuite pris un chemin plus professionnel au début des années 2000. La massification des effectifs s'est traduite par une forte demande des familles de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants. Ainsi les formations ont pris une orientation professionnelle. En 2004, via le décret du 27 août (loi sur le sport du 1er août 2003), les diplômés STAPS ont désormais accès de plein droit à des métiers via une carte professionnelle. De ce fait, un étudiant en STAPS peut accéder aux métiers de l'entraînement sportif, de la forme et remise en forme, de l'animation sportive, du coaching. En 2006, les arrêtés portant sur les diplômes, titres à finalité professionnelle et certificats de qualification ouvrent le droit à l'enseignement, l'animation ou l'encadrement des Activités Physiques et Sportives (APS) à

l'entraînement de ses pratiquants et à la réadaptation, la prévention et l'intégration via l'activité physique adaptée.

B. Structuration des formations

Les formations universitaires en STAPS reposent sur les trois niveaux universitaires, la licence, le master et le doctorat. Les formations s'articulent entre des pratiques d'activités physiques et sportives, des sciences humaines, des sciences de la vie, des sciences de gestion, de la méthodologie, des savoirs complémentaires en communication et langues et des stages de professionnalisation. Les différentes mentions visent des secteurs professionnels spécifiques.

La licence s'organise autour de cinq mentions principales, à celles-ci s'ajoutent des Licences professionnelles.

On distingue donc cinq Licences répertoriées au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) qui regroupe les certifications qui conduisent à un métier (attestant de toutes les compétences nécessaires à l'exercice de ce métier). Les deux premières années de licence visent l'acquisition d'un socle commun et d'une sensibilisation à la mention appréhendée. En 3^{ème} année de licence, l'étudiant est ainsi en mesure de s'inscrire dans l'une des cinq mentions majeures.

Le journal officiel du 27 juin 2019 publie l'arrêté du 23 mai 2019 modifiant l'arrêté du 22 janvier 2014. Il précise la nomenclature des mentions du diplôme national de licence et l'arrêté du 4 février 2014 fixe la nomenclature des mentions du diplôme national de master.

Concernant la formation en STAPS, cinq mentions distinctes sont créées pour remplacer la mention unique qui était auparavant développée sur le territoire STAPS.

- STAPS - Activité physique adaptée et santé (APAS)
- STAPS - Éducation et motricité (EM)
- STAPS - Entraînement sportif (ES)
- STAPS - Ergonomie du sport et performance motrice (ESPM)
- STAPS - Management du sport (MS)

Les cinq mentions sont en application depuis la rentrée 2019, elles permettent aux établissements d'organiser et de définir des contenus plus spécifiques au regard des finalités de la formation.

Cet aménagement demandé par les directeurs en STAPS paraissait essentiel pour donner plus de lisibilité aux différents contenus et opportunités professionnelles selon le parcours. Cet aménagement donne également plus de clarté pour les employeurs en ciblant plus concrètement les connaissances et les compétences acquises par les étudiants pendant la formation dans la perspective d'une insertion professionnelle plus ciblée. De plus, cet aménagement permet plus de cohérence entre les compétences acquises et les droits relatifs à l'acquisition d'une carte professionnelle.

Les cinq mentions sont singulières en fonction des finalités d'intervention et des publics accompagnés.

- Activité physique adaptée et santé (APAS).
Cette mention destine à des métiers de prévention, d'éducation et de maintien à la santé par les activités physiques et sportives auprès des publics à besoins spécifiques.

- Éducation et motricité (EM).
Formation emblématique et historique des STAPS, cette mention prépare aux métiers de l'éducation physique et sportive des enfants et adolescents en milieu scolaire.
- Entraînement sportif (ES).
Cette mention permet d'accéder aux métiers de l'encadrement sportif de haut niveau (compétitions, coaching, préparation physique).
- Ergonomie et performance motrice (EPM).
Formation scientifique destinée à étudier la motricité du sportif dans le but d'améliorer le matériel (innovation technologique), le confort du pratiquant et/ou d'optimiser sa performance, cette mention forme des professionnels qui rejoignent principalement les équipementiers et les laboratoires de recherche.
- Management du sport (MS).
Cette mention est orientée vers la stratégie, l'organisation et la direction de structures, l'innovation et l'ingénierie du projet sportif (conception de produits, marketing, audits, études de marché...)

C. La professionnalisation et l'insertion professionnelle des étudiants en STAPS

Les Doyens et Directeurs STAPS se soucient via leur entité de la C3D (Conférence des Doyens et Directeurs) de l'insertion professionnelle des étudiants en formation. En 2006 via l'enquête « génération 2001 » du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ). Cette enquête nationale visait le suivi des étudiants trois ans après avoir quitté une formation en STAPS. Selon cette enquête sur plus de 1300 étudiants en STAPS 84 % des anciens étudiants travaillent et 8 % sont au chômage. Des chiffres flatteurs seront régulièrement repris pour valoriser l'insertion professionnelle post-formation STAPS. Cependant sans détailler la totalité de l'enquête, on note 47 % des professions exercées sont plus ou moins directement liées au sport et 53 % des professions sont exercées dans un autre domaine. Les trois quarts des étudiants qui ont quitté la formation sans diplôme occupent des professions qui n'ont pas de rapport avec le sport. À noter également que la part de professions liées au sport augmente avec le niveau du diplôme obtenu. Ces données reflètent les divers secteurs professionnels envisageables à la suite d'une formation en STAPS. Le caractère pluridisciplinaire de la filière STAPS peut expliquer ce large panel d'opportunités professionnelles. La diversité des emplois accessible nécessite de la part des étudiants une capacité d'adaptation pour être en mesure de révéler les compétences qui correspondent aux métiers visés, 23 % exercent dans des métiers périphériques et 38 % des métiers sans lien direct.

Tableau 6 Métiers exercés en 2013 trois ans après la sortie de STAPS (d'après Énard et Guégnard, 2018)

| | Ensemble |
|--|----------|
| Métiers cibles | 39% |
| Dont professeur EPS | 9% |
| éducateur sportif | 10% |
| animateur, moniteur sportif | 6% |
| entraîneur, coach | 6% |
| vendeur, commercial sport | 3% |
| Métiers périphériques | 23% |
| dont assistant d'éducation, animateur scolaire | 11% |
| Métier sans lien direct | 38% |
| Total | 100% |

Ces données montrent que l'étudiant en STAPS doit être en mesure de s'adapter à différents contextes dans la perspective de son insertion professionnelle. Les contenus de formations œuvrent via la dimension multidisciplinaire de la filière à diversifier les connaissances acquises. Les compétences visées par la formation doivent également permettre aux étudiants une flexibilité qui permettra via une capacité d'adaptation d'accéder aux métiers cibles, périphériques ou sans lien direct.

Une adaptabilité au cœur de la formation des étudiants STAPS. Une posture qui sera nécessairement à construire et à ancrer chez l'étudiant en vue de sa réussite universitaire et de son insertion professionnelle. Une adaptabilité qui passe par une prise de recul et une conscientisation de ses pratiques. À ce titre les pratiques réflexives engagées pendant la formation seraient favorables pour étayer les compétences transversales des étudiants.

D Les savoirs professionnels en STAPS

Pour la Conférence des Doyens et Directeurs en STAPS, les formations doivent être construites avec cohérence, exigence et lisibilité, afin de faciliter notamment la professionnalisation des étudiants. Cette professionnalisation passe par l'acquisition de savoirs professionnels. Des savoirs professionnels qui sont à identifier et acquérir lors de la formation. Les dispositifs de formation doivent révéler aux étudiants ces savoirs qui sont communément visés par les unités d'enseignement liées à la professionnalisation des étudiants.

Les savoirs professionnels doivent être caractérisés, jugés et identifiés par un praticien ou un groupe de praticiens. Dans le champ des STAPS, les savoirs professionnels sont identifiés via une approche théorique qui nécessite l'acquisition de connaissances et de savoirs scientifiques. Une approche pratique pour réaliser une action qui passe par des savoir-faire et des savoir-être. Enfin une approche expérimentale pour appliquer, évaluer, rendre compte et envisager des ajustements aux pratiques.

Comme le précise Leplay, le savoir professionnel peut être défini par quatre caractéristiques (2008) :

- un savoir professionnel est un énoncé qui met en relation une situation professionnelle, une action et un résultat attendu ;
- un jugement de pertinence est exprimé en corrélant la situation professionnelle et l'action ;
- un jugement prédictif d'efficacité est exprimé en corrélant l'action et le résultat attendu ;
- l'énoncé du savoir est porté par une personne, est partagé au sein d'un groupe de professionnel.

Ainsi, les savoirs professionnels en STAPS sont tout d'abord relatifs au positionnement du praticien vis-à-vis d'un champ professionnel. Cela se traduit pour l'étudiant par son choix d'orientation ciblé vers un champ professionnel visé. Ensuite, les savoirs professionnels sont spécifiques aux actions techniques. Ils se révèlent notamment par la participation du professionnel à la conception, la participation et le pilotage de projet, sa capacité à concevoir et organiser des programmes d'intervention ainsi que sa maîtrise dans la conduite et l'évaluation des programmes d'intervention. Autant d'actions qui distinguent la spécificité des formations en STAPS. Les savoirs professionnels en STAPS sont inévitablement liés à l'action du corps. Il s'agit de savoirs, liés à une expertise technique, qui sont corrélés à une justification théorique induite par un besoin de légitimation des savoirs.

E. L'étudiant en quête de professionnalisation : La réflexivité comme concept clé ?

Les étudiants semblent bien connaître « le jeu » de l'école, ils s'adaptent depuis leurs plus jeunes âges au « faire scolaire » pour être en réussite. On peut parler d'un héritage ou du formatage de l'élève jusqu'à l'étudiant qui arrive à l'université. Les pratiques scolaires sont centrées sur des buts de performance, quant aux buts d'apprentissage et d'acquisition de compétences, ils ne sont pas toujours explicites pour les apprenants qui se réfèrent à des notes ou des niveaux atteints. Les étudiants ont appris à décoder les attentes de l'enseignant pour se rapprocher le plus possible de celles-ci, de celles des institutions, s'ils veulent être en réussite. Le parcours de formations est cerné par des codes et des normes que le formé doit assimiler pour avancer. Dans ce contexte, le processus de professionnalisation devient complexe pour les étudiants qui cheminent en vue de sa professionnalité. L'étudiant peut, ne pas avoir l'habitude à la suite à son parcours scolaire, de porter un regard critique sur ses savoirs et ses pratiques professionnels. Cette démarche est toutefois indispensable pour permettre à l'étudiant de se positionner et de révéler son identité professionnelle.

La réflexivité peut être une démarche fondamentale à la prise de recul du futur professionnel. Pourtant la pratique réflexive ne semble pas généralisée chez l'étudiant en STAPS. Une pratique en vigueur dans la formation des enseignants au vue du nombre d'études publiées sur la pratique réflexive des enseignants en formation, mais plus rarement en STAPS. Dans le contexte d'une formation largement appliquée qui alterne théorie et pratique, la réflexivité semble pourtant en adéquation avec les particularités des formations en STAPS.

Dans le cadre d'une formation universitaire, la réflexivité demande un effort et comporte le risque de ne plus être en adéquation avec les attentes des organismes, des formateurs ou des finalités du diplôme. Dans ce contexte, l'étudiant peut devenir plus stratège qu'authentique pour réussir à l'université. Ainsi comme le précise Perrenoud (2013) dans l'ouvrage « *Former des enseignants réflexifs* » il est possible de repérer à l'université des étudiants qui refusent la posture réflexive pour ne pas se mettre en danger. Il précise également que certains adhèrent à une posture réflexive, mais

n'éprouvent pas le besoin d'emprunter des outils théoriques et enfin ceux qui investissent une posture appliquée en s'enfermant dans des lectures et une formation théorique.

Les postures des étudiants en formation sont donc multiples. Ces divers investissements se traduisent par des engagements corrélés aux finalités perçues par les étudiants. Les étudiants s'investissent en fonction du triptyque « dose-effort-résultat » : quelles sont les charges de travail, pour quel résultat et quel avantage ? En 1961, une étude de Becker sur des étudiants en médecine à l'université du Kansas (reprise par l'Observatoire National de la Vie Étudiante, 2008) montrait déjà que les étudiants quantifiaient leur travail en fonction d'un but visé.

- 1/4 travaillent, car cela leur paraît important pour la professionnalisation.
- 3/4 travaillent ce que les enseignants veulent qu'ils sachent ; ils tentent de cibler les questions que les enseignants poseront le jour de l'examen.

Les étudiants renoncent donc parfois à ce qui est important, pour être plus efficaces à l'intérieur du système universitaire.

Les actions réflexives supposent que l'étudiant identifie et comprenne les finalités de ces démarches. Une transformation interne qui semble nécessaire en vue de former des professionnels flexibles. Cette transformation ne paraît possible que dans un contexte où l'ensemble du plan de formation participe au développement des dispositifs réflexifs. Sans cette cohérence, l'étudiant peut rester bridé et contraint par les attentes des enseignants et des professionnels formateurs. Ces attentes peuvent être diverses selon les intentions et les commandes de l'organisme de formation. Elles sont également liées aux compétences des formateurs. Ainsi, au-delà des connaissances transmises et des compétences spécifiques visées par un enseignement, les pratiques réflexives peuvent être incitées et attendues par les formateurs. Une incitation envisageable selon les pratiques et les moyens mis en œuvre par les formateurs. Perrenoud (2008) précise que la professionnalisation implique une pratique réflexive qui se traduit par une capacité à faire évoluer ses actions professionnelles en les étayant par les savoirs régulièrement étoffés et des savoir-faire acquis au cours des expériences et des problèmes rencontrés lors de ses expériences professionnelles. On peut facilement admettre que la pratique réflexive en formation aide les formés. Elle permet de faire évoluer les pratiques. La prise de conscience de l'impact de son activité est essentielle pour une implication et un transfert du « soi professionnel » dans un métier. Pour ce faire, la prise de recul sur les actions menées ou à mener, l'analyse des pratiques, l'auto-évaluation sont autant d'outils qui permettent aux étudiants de se professionnaliser. Les enjeux de la pratique réflexive dans les activités professionnelles sont mentionnés par Jorro (2005). Elle favorise tout d'abord l'autonomie du fait de la prise de recul favorable aux ajustements et régulations nécessaires pour faire évoluer ses pratiques et répondre aux attentes définies par le secteur professionnel. La pratique réflexive permet également la responsabilisation. Le praticien prend conscience des effets et des conséquences de sa pratique. Le praticien réflexif est un acteur responsable ; cette responsabilité nécessite une auto-régulation qui induit des ajustements ou des alternatives à sa pratique. Ces ajustements et cette remise en question permanente permettent au praticien d'agir de manière adaptée en fonction des contextes. Enfin, la pratique réflexive permet le développement professionnel par une remise en question qui permet une adaptabilité professionnelle. Une adaptabilité qui favorise l'acquisition de nouvelles compétences, la mise en projet et les évolutions du parcours professionnel.

Ainsi, dans la perspective de se professionnaliser, la pratique réflexive permet à l'étudiant de créer une démarche qui favorise son implication dans le secteur professionnel visé, mais permet également d'envisager des perspectives en ne limitant pas ses réflexions et ses pratiques au seul secteur professionnel initialement appréhendé.

Les interrogations relatives à la réflexivité peuvent donc paraître complexes pour des étudiants en formation initiale façonnés par leur histoire et l'héritage du système scolaire qui repose parfois encore sur la restitution de connaissances. De plus, les attentes relatives à la réflexivité demeurent difficiles à identifier par l'étudiant en STAPS en raison notamment des interprétations du terme de réflexivité. Un terme qui peut être décrit avec des intentions variables selon la caractérisation des professionnels qui l'utilisent.

Malgré des contraintes contextuelles et quelques interprétations du terme de réflexivité, la pratique réflexive est adaptée au champ des STAPS. Elle permet aux étudiants une adaptabilité cohérente avec des parcours professionnels évolutifs. En cours de formation, les pratiques multiples permettent des expérimentations et des ajustements réguliers pour s'adapter aux publics et aux contextes d'interventions que les futurs professionnels rencontreront. Les pratiques réflexives valorisent la formation des étudiants. Il reste à les identifier et à définir des conditions favorables pour consolider la visée professionnalisante des formations.

Transition : La professionnalisation des étudiants et la pratique réflexive : Vers la question de départ

L'université est un système complexe qui met en jeu une multitude d'acteurs, dans des environnements différents avec des intentions et des objectifs spécifiques. Cela se traduit par de nombreuses tensions qui tiraillent l'université entre, le monde universitaire et le monde du travail. Puis un second trait de tension entre la dimension spécifique et générale d'une discipline. Au milieu de ce système bouillonnant, les étudiants tentent de progresser pour atteindre leur but qui est de plus en plus souvent ciblé sur l'insertion professionnelle. Dans ce contexte, l'étudiant interprète les informations transmises par les différents acteurs et avec l'intention d'être en réussite. Pour être en réussite, l'étudiant doit acquérir de compétences disciplinaires qui sont le plus souvent acquises en cours et des compétences professionnelles qui sont révélées lors des immersions professionnelles. Ces compétences sont essentielles pour valider et certifier une formation en vue d'une diplomation universitaire de licence ou de master, encore très favorable à l'insertion professionnelle. Au-delà de ces compétences et savoirs spécifiques, l'université vise à former des citoyens professionnels forts de compétences disciplinaires transversales pour être des acteurs dynamiques de la société. L'université a donc la tâche de former les étudiants pour la société de demain. Pour se faire, l'université professionnalise les étudiants via différents dispositifs qui en raison de ce contexte en tension s'articulent, se complètent ou s'opposent. L'étudiant doit intégrer le système, le comprendre et s'adapter pour faire que sa professionnalisation tende vers son employabilité.

Au cœur de ces dispositifs, l'étudiant chemine en vue de se professionnaliser. Il doit maintenant être capable à la fin d'un cycle universitaire de s'insérer professionnellement. D'autres finalités sont bien entendu visées par les différentes dimensions de l'université, mais il est indéniable que la professionnalisation et l'employabilité des étudiants sont devenues essentielles. Les chiffres attendus

de l'insertion professionnelle des étudiants, les lois en faveur de la réussite des étudiants, les évaluations des formations, les dispositifs d'accompagnement et de réorientation des étudiants sont autant d'éléments qui montrent l'importance prise par la visée de la professionnalisation.

La professionnalisation passe par l'acquisition de connaissances disciplinaires, de savoir-faire, d'expérimentations et d'applications des savoirs professionnels dans des contextes spécifiques. Des savoirs professionnels qui se traduisent par des compétences à légitimer pour qu'elles soient reconnues. Ces compétences disciplinaires doivent indéniablement être portées par des compétences transversales. Des compétences parfois difficiles à évaluer, mais qui distinguent dans le cadre d'un recrutement, un candidat plus qu'un autre. Dans le contexte universitaire ou professionnel, la réflexivité peut être le processus permettant à l'étudiant de porter un regard critique sur les pratiques professionnelles. Une approche distanciée qui permet à l'étudiant de prendre du recul sur sa pratique, sur des pratiques pour une remise en question favorable à la qualité de ses interventions.

Dans la perspective de professionnaliser les étudiants, l'incitation à la pratique réflexive semble attendue. Une pratique réflexive à initier ou à inciter par les différents acteurs en action lors de la formation des étudiants. Actuellement, l'identification des pratiques réflexives des étudiants notamment en STAPS reste méconnue, car rarement révélée. Pourtant la réflexivité permet de porter un regard sur sa pratique. Une distanciation qui permet une adaptabilité professionnelle à court, moyen et long terme quand la pratique réflexive est une démarche régulière. Une posture qui paraît nécessaire dans le domaine multidisciplinaire des STAPS où les pratiques professionnelles sont changeantes face à des publics.

Les termes de réflexivité et de pratiques réflexives sont régulièrement utilisés notamment en raison de leur racine commune avec le mot réflexion. Pourtant la réflexivité n'est pas seulement de la réflexion. Pour clarifier et distinguer ces termes, il semble nécessaire de définir dans une seconde partie les définitions de la littérature et celles retenues dans le cadre de cette étude.

PARTIE 2 : LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Réflexion, réflexivité, pratique réflexive... La distinction entre ces termes semble tout d'abord nécessaire pour cadrer la recherche. Donnay et Charlier (2008) distinguent tout d'abord la réflexion de la réflexivité. Ils définissent la réflexion comme le processus cognitif qui s'engage face à une situation et qui reste limité à l'analyse de cette situation. Quant à la réflexivité, elle englobe la réflexion sur la situation et la réflexion sur la réflexion. La réflexivité engage une posture de prise de recul et de distanciation sur la situation. La pratique réflexive correspond à l'action de la prise de recul et d'un regard porté sur sa réflexion pour une vision plus objective de la situation et une distanciation pour une analyse de sa réflexion sur, dans et pour l'action.

CHAPITRE 1 : La réflexivité, la pratique réflexive et les pratiques réflexives

A. Émergence du concept

A.1 De la pensée à la pratique réflexive

Les recherches relatives à la pratique réflexive mènent toutes aux travaux de Dewey (1933) et Schön (i.e., 1983, « Le praticien réflexif, comment le professionnel pense d'action » et 1987, « former le praticien réflexif »). Ils peuvent être considérés comme les parents de la réflexivité ; même si leurs interprétations peuvent être assez différentes.

Dewey s'est tout d'abord intéressé au développement de la pensée réflexive notamment dans le contexte de l'éducation des jeunes. Il pense nécessaire de créer des situations problématiques pour stimuler la curiosité de l'élève afin qu'il s'engage dans une véritable réflexion. Au-delà des conditions propices, ce dernier doit acquérir en amont les connaissances nécessaires pour comprendre, analyser et résoudre les situations problématiques avec pertinence. Pour Dewey, le contexte et les conditions doivent créer un cadre favorable à la réflexion. Il envisage une formation à la pensée réflexive lorsque l'on stimule la curiosité de l'élève et qu'on lui présente un défi de réflexion. Ce dernier est amené à enquêter. C'est notamment cette condition qui permet d'engager une pensée réflexive.

De son côté, Schön émet l'hypothèse que les praticiens en savent généralement plus qu'ils ne peuvent en dire. Ils mobilisent différentes sortes de savoirs dans leurs pratiques, dont la plupart sont inexprimés. En effet, les praticiens eux-mêmes démontrent souvent une capacité de réflexion sur leur savoir intuitif au milieu de l'action et utilisent parfois cette capacité pour faire face aux situations uniques, incertaines et conflictuelles. La réflexivité correspond aux réflexions portées sur ces réflexions.

Schön s'est inspiré des travaux de Dewey, au-delà de la pensée réflexive il a développé le concept du praticien réflexif (1983) dans le cadre d'une pratique à caractère professionnel qui se distingue de celle de Dewey. Pour Schön c'est par et dans l'action que le praticien apprend et engage une pratique réflexive. Pour lui, le formé doit l'être par des praticiens d'expériences leur permettant ainsi d'expérimenter l'action. Au contraire de Dewey qui préconisait d'« éviter de plonger trop rapidement l'étudiant dans une situation réelle afin de lui permettre d'appivoiser les dimensions internes de la situation pédagogique » (Dewey, 1904 cité par Altet et al., 2013).

Pour Schön, le formé ne peut pas limiter l'acquisition de ses savoirs et savoir-faire à des modèles et des connaissances théoriques qu'il doit appliquer une fois sur le terrain. Pour lui, chaque situation pratique est spécifique, elle exige une réflexion « dans » et « sur l'action ». Il précise que l'action du professionnel est construite au fur et à mesure, elle peut même être parfois improvisée. Le praticien doit donc être en mesure d'agir et de réagir dans le contexte singulier de son intervention. Dans le cadre de la formation l'action peut être étayée par le professionnel formateur pour donner du sens. L'expérience et l'aide qu'il apportera au formé l'aideront dans sa pratique et le rendront plus autonome. Il précise que ce sont les praticiens d'expérience qui forment à la réflexivité dans une démarche professionnelle à partir de l'action.

C'est en 1983 que Donald Schön rédige l'ouvrage « *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* ». Cet ouvrage est considéré comme un tournant dans les différents secteurs de la formation. À partir de 1983, Schön soutient que l'action est le lieu privilégié de l'apprentissage pour toutes les professions et notamment le professionnel en éducation. Schön distingue ainsi la réflexion « dans l'action » qui se développe au cours de l'action et celle « sur l'action » qui se déroule après et se fonde sur des processus cognitifs différents.

Les travaux de Schön vont inciter les chercheurs à mettre en place des études sur les pratiques des professionnels. L'objectif étant d'identifier comment, ils pensent leurs actions en les réalisant, comment ils innovent, ils ajustent, ils réfléchissent. Cette pratique réflexive va investir les différents plans de formation sous la forme des sciences de l'action (la didactique et la pédagogie, la méthodologie de l'intervention). Les formations pratiques et les stages sont dans cette logique des axes forts de la formation du praticien. Ainsi pour Schön, le praticien développe ses connaissances non par application de la théorie sur la pratique, mais plutôt par un double processus, de réflexion dans l'action et de réflexion sur l'action. Pour l'auteur, c'est par l'action et dans l'action que le professionnel apprend et développe une pratique réflexive en vue de savoir agir. On parle ici d'un praticien réflexif qui mène une réflexion en action et sur son action. La pratique réflexive peut être considérée comme une étude critique de sa pratique. Enfin, pour Schön, le processus de la réflexivité est lié à un cadre temporel, celui du présent de l'action. L'action est au cœur du processus ; un processus structuré et tourné vers la résolution de problème, comme pouvait l'évoquer Dewey.

A.2 Perrenoud précise le concept dans le champ de l'éducation

Les travaux de Schön et Dewey ont structuré et bouleversé le concept de la pratique réflexive. De nombreux auteurs se sont inspirés de leurs travaux pour adapter le processus de la réflexivité à leur champ de recherche. Ce premier cadrage permet d'analyser la thématique de la réflexivité.

Les travaux de Perrenoud (2001) permettent eux de comprendre le processus global de la réflexivité dans les sciences de l'éducation. Il distingue dans un premier temps comme Schön (1) « la réflexion dans l'action ». Le professionnel réfléchit spontanément lorsque l'action se déroule. Il extrait de ses pensées ses connaissances et son expérience critique des données, pour contrôler ou modifier ses actions en cours. Dans un second temps, il décrit (2) « la réflexion sur l'action ». Une réflexion sur le temps de l'action en cours « dans l'urgence » et une réflexion sur le temps de l'après-coup, une fois l'action « éteinte ». La réflexion est ici intentionnelle, elle a lieu après l'action pour la comprendre et l'évaluer (2004). C'est ce que Proulx (2012) appelle également la « réflexion rétrospective ». L'objectif

étant de comprendre pour mieux planifier, anticiper en se préparant à l'éventualité de situations et d'actions analogues (réflexion prospective). Enfin, Perrenoud identifie (3) « la réflexion pour l'action ». Elle se distingue par sa globalité et par son intemporalité. Elle constitue un continuum de la réflexion amorcée dans l'action en la confrontant à ses représentations, ses limites, ses souhaits. Cette réflexion doit être engagée dans le cadre d'échanges ou d'analyse de la pratique. Comme le précise Altet (2013), la pratique réflexive s'apprend en formation grâce à des dispositifs d'analyse de pratiques et à une démarche clinique adoptée en formation (2013, p. 42).

En 2004, Perrenoud définit une pratique réflexive différente de la « reflexive practice » énoncée par Schön, elle désigne la pratique même de la réflexion. Pour cette auteur, la pratique réflexive est langagière, car « notre réflexion s'appuie sur le langage et les concepts qu'il véhicule ». La réflexion est dialogique, même en l'absence d'une tierce personne, elle est le fruit d'un dialogue avec soi-même en considérant ses savoirs, ses expériences, ses valeurs ou ses attentes. Elle peut être d'autant plus langagière quand elle s'inscrit dans un travail collectif en vue d'une prise de décision, d'une étude ou d'une évaluation. Ainsi, le praticien devient réflexif quand il agit « comme dans un miroir » (Perrenoud, 2004) quand il cherche à comprendre comment il s'y prend et pourquoi il fait ce qu'il fait.

Les travaux de Perrenoud situent la pratique réflexive dans les sciences de l'éducation et plus particulièrement dans la formation des enseignants. Les formations en STAPS, terrains d'observation de cette thèse, ont des similitudes avec les formations des enseignants car certains étudiants se forment aux métiers de l'enseignement de l'EPS (Éducation physique et sportive) ou de l'école élémentaire. Cela se traduit par des activités similaires notamment en ce qui concerne l'intervention auprès des publics, la nécessaire adaptation de ses pratiques en fonction des contextes, l'intention de transmettre des savoirs et les interactions. Ces travaux permettent donc de cerner et de décrire le processus de la réflexivité dans un contexte proche. Ces éléments favorisent le cadrage de la réflexivité pour cette étude qui sera décrit dans la partie (Partie 2, chapitre 1, B La réflexivité : cadrage du processus).

A.3 La réflexivité à distinguer de la réflexion

Pour comprendre et définir la réflexivité, il semble opportun de repérer la définition d'autres auteurs pour retenir un cadrage le plus adapté au contexte de l'étude. Ainsi, au-delà des travaux de Dewey et Schön qui font référence, de nombreux auteurs ont travaillé sur la réflexivité. Des recherches qui font que la pratique réflexive est un « concept pluriel intégrant une grande variété d'objets, d'une diversité et d'une hétérogénéité désarmante » (Desjardins, 2000).

À ce titre, en réalisant une analyse aussi exhaustive que possible du concept, l'identification d'études ciblées semble nécessaire.

Dans un premier temps, les travaux de Donnay et Charlier (2008) apportent des précisions sur la réflexivité. Pour eux, elle permet d'adopter une posture d'extériorité. C'est également ce qui permet de distinguer la réflexion de la réflexivité. Ils précisent que la réflexion reste interne à la situation alors que la réflexivité permet une distanciation. Une distanciation qui permet une mise à distance de la situation, « une position d'observateur-analyste, un peu comme s'il regardait la situation de l'extérieur. Il tente de s'en extraire mentalement pour poser un regard objectif ». Le praticien cherche

à s'extérioriser pour relativiser et comparer. Une distanciation qui permet également une prise de recul, un retour sur soi-même en se prenant comme objet de réflexivité. Pour Donnay et Charlier, la réflexivité serait donc une réflexion sur la réflexion sur les pratiques, une théorisation des pratiques et une prise de conscience de soi dans la situation. L'extériorité permet de faciliter un rapprochement vers les théories. Ce processus semble donc pouvoir s'appliquer au secteur de la formation universitaire dans le cadre de la professionnalisation des étudiants. Pour Perrenoud, la réflexivité permet à l'étudiant de prendre conscience de son fonctionnement mental et relationnel. Elle permet notamment d'étayer et de comprendre ses choix d'orientation professionnels. La réflexivité doit donc permettre un « savoir-analyser » adossé à des connaissances dans la perspective d'une transformation vers la posture professionnelle. Cette approche de la réflexivité de l'étudiant peut être complétée par Desjardins (1999), qui précise que les professionnels formés doivent être capables d'agir en contexte.

Selon Donnay et Charlier (2008) « Différencier réflexion et réflexivité n'est pas une simple question de coquetterie lexicale », la réflexion est interne à la situation quant à la réflexivité, elle englobe la réflexion sur la situation et la réflexion sur la réflexion.

A.4 Le praticien réflexif en formation, diverses approches.

La professionnalisation des formations a induit des dispositifs favorisant l'alternance « pratique-théorie-pratique » (Altet, 1996) notamment dans le domaine de la formation des enseignants. Pour Perrenoud et Altet (2008) la pratique réflexive est la clé de la professionnalisation. Ainsi les formations professionnalisantes doivent être organisées en articulant des dispositifs d'analyse de la pratique pour former les apprenants à contextualiser et problématiser leur pratique. Des activités qui permettent de faire évoluer les pratiques des apprenants pour former des professionnels compétents et adaptables en fonction de différents contextes. Avec ces intentions, la formation peut être considérée de type réflexif (Altet). Ainsi pendant la formation, les pratiques réflexives sont attendues de la part du formé au regard des dispositifs mis en place par les organismes de formation. L'étudiant doit s'y préparer et doit être guidé pour devenir un praticien réflexif en formation en vue d'ancrer ses pratiques et devenir un professionnel réflexif.

Dans la perspective de former des étudiants réflexifs, les approches divergent. Pour Perrenoud, la réflexivité se construit sur la réflexion et l'analyse de l'action en s'appuyant notamment sur la réflexion (2) sur l'action en post-action. Il s'agit dans ce contexte de mener une réflexion sur les pratiques réalisées, sur les savoirs mobilisés pour être en mesure d'objectiver ses pratiques. Cette logique est très proche du praticien réflexif défini par Schön. Cette logique permet au formé de prendre du recul sur sa pratique et de formaliser une réflexion plus construite sur le comment et le pourquoi de ses actions. Sous ce format, le praticien apprend son métier ou des pratiques spécifiques en partant de l'analyse critique de ses pratiques. Dans ce cadre, il paraît difficile pour l'apprenant d'engager seul une pratique réflexive. Elle est plus facilement activée par un enseignant professionnel, un accompagnateur ou un tuteur. Comme le mentionnent Perrenoud et Schön, ce sont les accompagnateurs professionnels qui guident et forment l'apprenant à la pratique réflexive pendant la formation via notamment des dispositifs proches d'analyse de la pratique.

Pour Altet (2013), l'approche est différente, elle est plus proche de celle de Dewey et de son expérience réflexive. Altet parle d'une démarche d'investigation avec « l'expérience de la réflexion comme condition de la réflexivité » (Altet, 2013). Elle définit l'investigation comme « La transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses

distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié ». La logique d'investigation permet d'engager l'expérience réflexive via une prise de conscience du problème identifié et l'élaboration d'hypothèses pour agir. En formation, cette approche permet de construire la pratique réflexive du formé par une posture et une formalisation de la pensée réflexive. Une approche qui réclame une organisation globale de la formation basée sur la réflexivité, les démarches isolées ne peuvent pas être favorables à cette pratique.

Les approches divergent, mais pourraient se compléter. Il apparaît indispensable de définir une offre de formation qui permette à l'étudiant de se former à la réflexivité et d'engager des pratiques réflexives. Des conditions favorables permettant aux formés d'apprendre un métier, d'acquérir des compétences professionnelles pour devenir un professionnel praticien réflexif capable de s'adapter aux situations singulières qu'il pourrait être amené à rencontrer dans son parcours professionnel.

En synthèse, il est possible de définir le praticien réflexif comme un acteur en mesure d'analyser sa pratique et de porter une réflexion sur et/ou dans sa pratique à partir des/sur les traces de son action. Cette activité lui permet de prendre conscience de sa pratique professionnelle pour notamment la légitimer, l'évaluer et l'ajuster. Cette prise de hauteur facilite la résolution de problème pour agir plus efficacement durant son parcours professionnel. La prise de recul doit être étayée par ses savoirs théoriques. Ainsi, le praticien réflexif sait analyser sa pratique et assimile son expérience pour savoir-agir dans les différentes situations professionnelles qu'il rencontre.

B. La réflexivité : cadrage du processus pour l'étude ciblée sur l'observation des pratiques réflexives des étudiants en STAPS.

Suite à ces lectures, il semble opportun de définir le processus de la réflexivité appliqué à cette étude. Ce cadrage vise à faciliter la compréhension et à préciser l'élément central de la recherche. Le processus est assez complexe, multi défini et caractérisé de manière spécifique selon les auteurs et les champs scientifiques interrogés.

Pour cerner ce processus, il semble pertinent de décrire les différentes phases et les éléments en jeu dans la réflexivité. La recherche cible les actions des étudiants, notamment celles réalisées sur les terrains de stage dans le cadre des activités liées à la professionnalisation des étudiants. À ce titre, les modèles de Schön et Perrenoud feront référence. L'articulation de ces approches permet de définir un processus spécifique qui semble adapté au contexte des activités de professionnalisation des étudiants en STAPS.

Phase 1 : l'action professionnelle au cœur du processus.

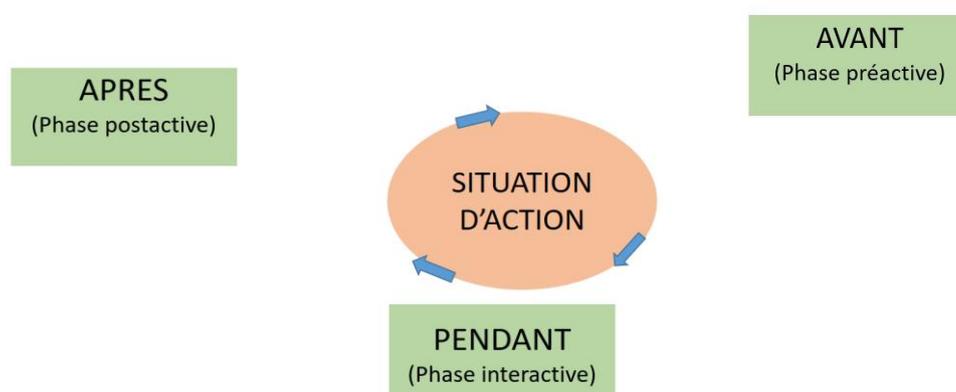
L'action réalisée par le stagiaire praticien est au cœur des réflexions. La réflexivité correspond aux différentes phases d'analyse que le praticien porte sur sa pratique. Via une approche chronologique, la réflexivité peut s'organiser autour de trois temps. Trois temps qui permettent d'engager une pratique réflexive.

Sans classer ou hiérarchiser ces temps, il est possible de distinguer :

- La phase interactive : Pendant l'action où le praticien va devoir en cours d'action envisager une réflexion sur sa pratique dans une situation temporelle qui peut paraître inconfortable.
- La phase postactive : Après l'action où le praticien va être en mesure d'analyser les actions précédemment vécues.
- La phase préactive : Avant l'action à venir où le praticien va envisager les actions à mener.

Ces trois temps schématisés ci-dessous entourent la situation d'action qui est la cible des pratiques réflexives du stagiaire-praticien.

Figure 5 Phase 1 L'action au cœur du processus

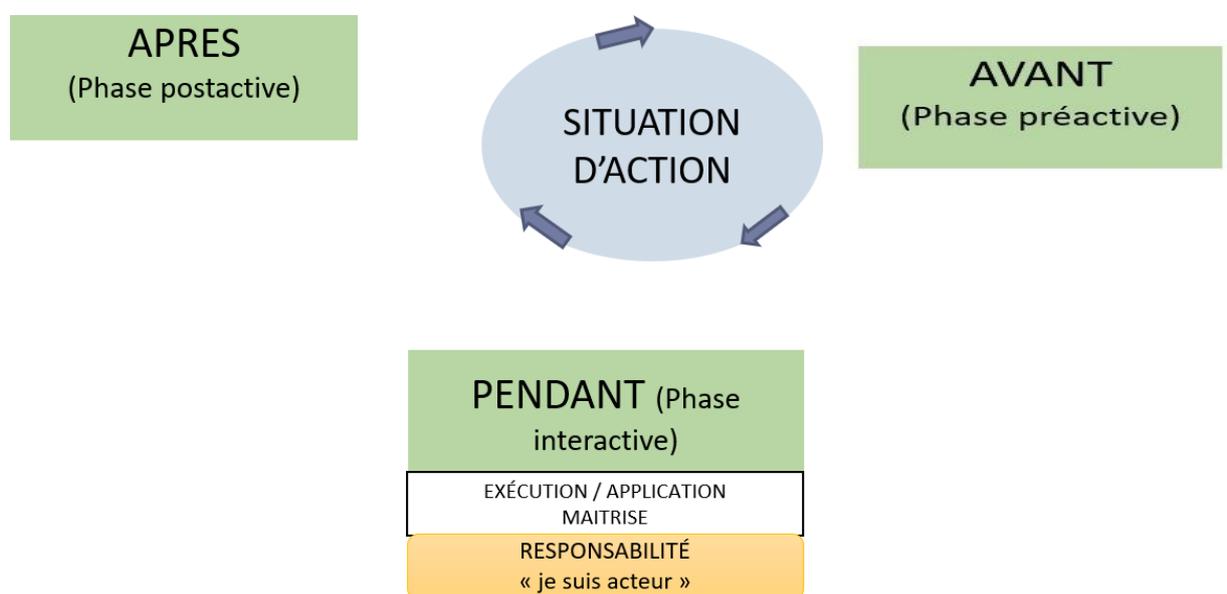


Phase 2 : pendant l'action, une réflexion d'urgence entre expériences passées et distanciation

Pendant l'action, le praticien est centré sur sa situation. Pour engager une pratique réflexive pendant celle-ci, il doit nécessairement prendre conscience de sa responsabilité dans l'action sans nécessairement pointer le contexte comme favorable ou non et à l'origine de sa pratique perçue comme efficace ou non. Le praticien est l'acteur central de sa réflexion qu'il doit tourner sur lui-même pour se regarder faire. Dans ce contexte, les expériences antérieures sont des sources directes d'analyse de sa pratique. La phase interactive n'est pas la plus aisée pour engager une pratique réflexive, car elle se fait dans l'urgence, sous une pression temporelle en raison du faire face à la situation. La situation d'urgence ne permet pas toujours une prise de recul. Dans ces situations, le praticien a tendance à agir avec spontanéité sans pouvoir analyser et se séparer de ses représentations.

Pour engager une pratique réflexive pendant l'action, une rupture avec la situation vécue permet la prise de recul. Cette rupture peut être provoquée par la présence d'un tiers (tuteur, pair) qui est en mesure par sa posture et ses interrogations de favoriser la prise de recul du stagiaire praticien. Seul, avec ou sans une incitation, la pratique réflexive demande un effort pour s'extraire de la tension de l'action et engager une réflexion sur son action pour agir en cohérence avec la situation.

Figure 6 Phase 2 réflexion pendant l'action

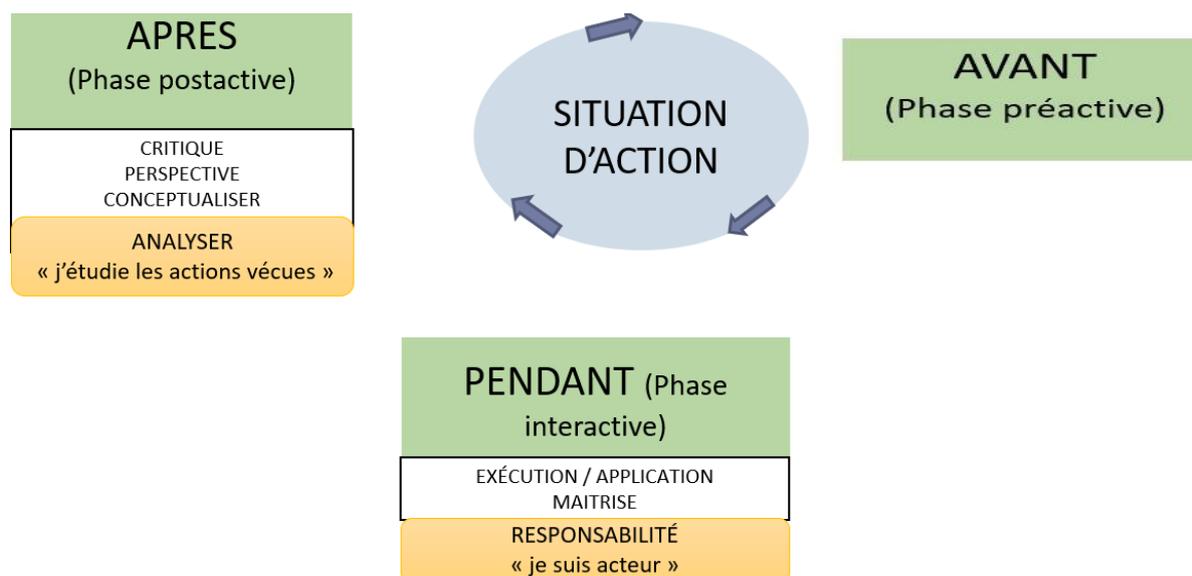


Phase 3 : après l'action une réflexion sur l'action

La pratique réflexive après l'action demeure la plus courante, la plus aisée et la plus riche. Suite à l'action vécue le praticien est en capacité d'étudier sa pratique. L'analyse de l'action vécue est également favorisée par une prise de recul qui permet au praticien de se séparer de ses habitudes et de ses comportements habituels. Cette phase postactive doit permettre au praticien de faire le lien avec ses expériences pratiques antérieures pour nourrir son analyse. Cette phase doit également être étayée par les repères théoriques du praticien en vue d'intentionnaliser sa pratique. Enfin, la corrélation entre les pratiques accomplies et le contexte doivent permettre au praticien d'explicitier et d'analyser ses intentions en fonction de contraintes contextuelles. Cette contextualisation développe la professionnalisation du praticien qui doit assimiler les « règles » d'une pratique professionnelle au regard de principes qu'il devra expérimenter pour se positionner en praticien réflexif.

Cette phase est au cœur même de l'apprentissage et de la professionnalisation ; comme lors de la phase interactive, l'incitation à la prise de recul ou la co-réflexion permet au praticien de soutenir sa réflexion pour assimiler des savoirs-agir en vue d'une adaptabilité professionnelle.

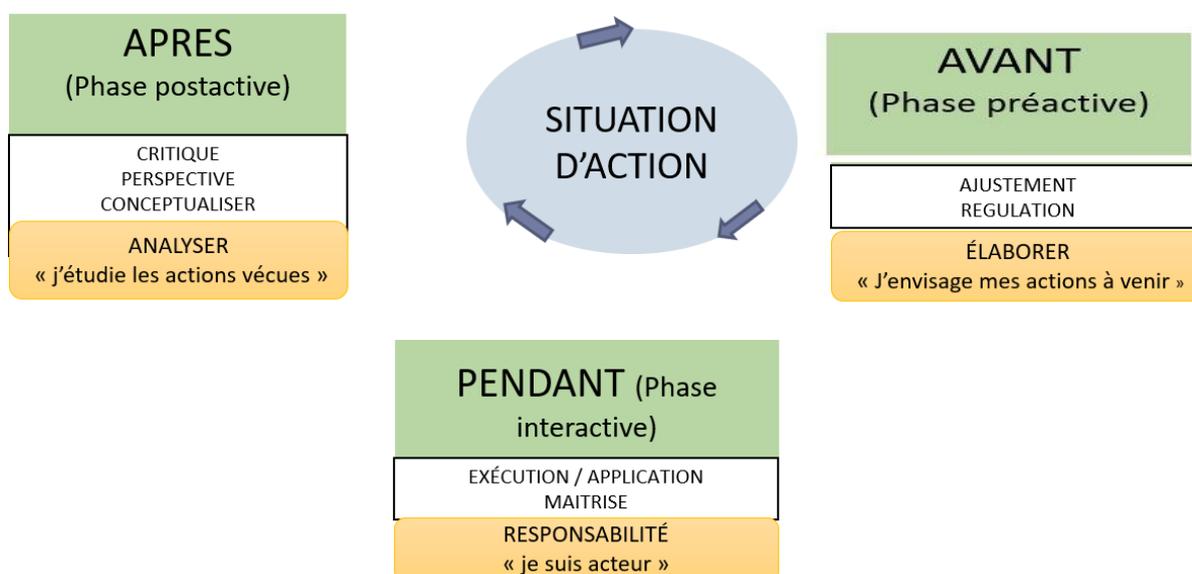
Figure 7 Phase 3 Réflexion après l'action



Phase 4 : réflexion avant l'action

La réflexion avant l'action doit être guidée par les expériences vécues. Cette phase préactive doit permettre au praticien d'envisager ses pratiques en ajustant et régulant ses actions au regard des expériences vécues. Comme pour les phases précédentes, la prise de recul catalysée par un tiers facilite la rupture avec les habitudes. Elle permet de décrire et conscientiser sa pratique pour la réguler. La pratique réflexive avant l'action positionne l'acteur au cœur son engagement. Le praticien peut ainsi se projeter dans un environnement défini en compilant ses expériences et ses intentions. Le praticien peut ainsi se voir agir et viser la posture professionnelle souhaitée. Lors de cette phase, le praticien prend de la hauteur pour envisager ses pratiques et se considérer comme l'acteur responsable de sa pratique, qu'il pourra interroger pendant son action.

Figure 8 Phase 4 réflexion avant l'action

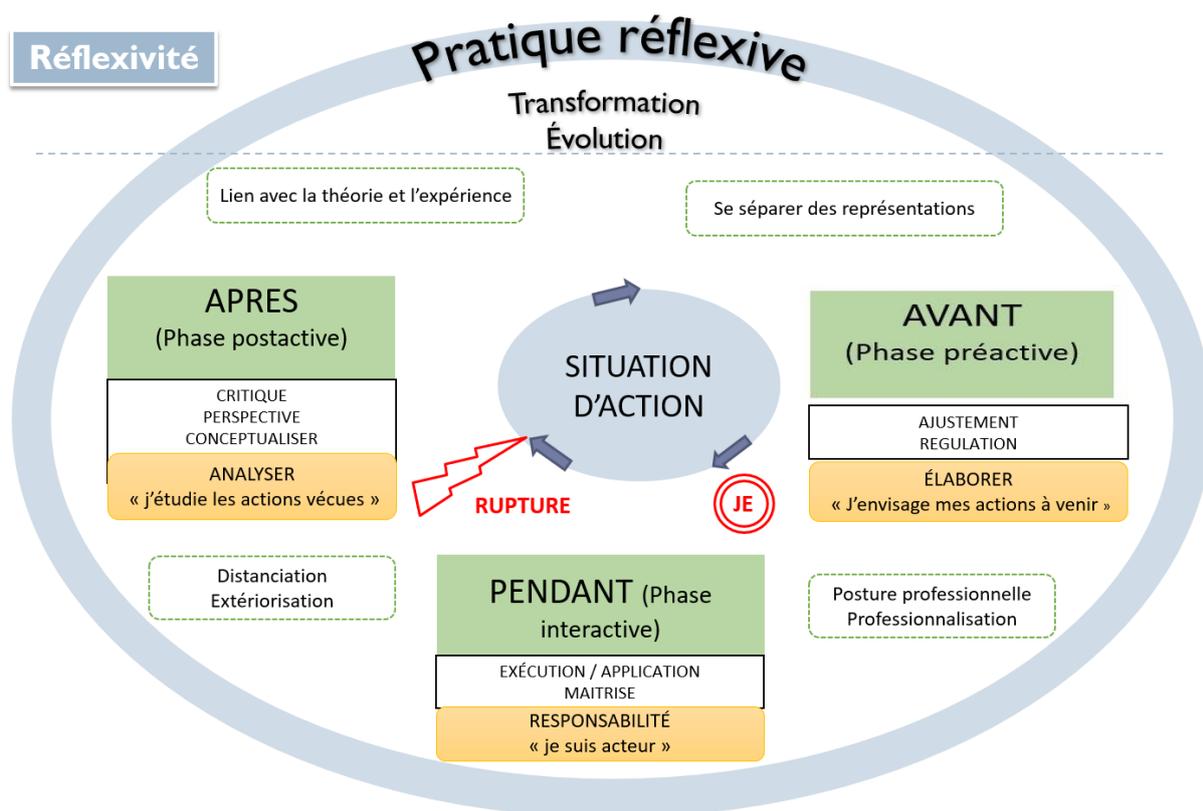


La réflexivité : un processus

La réflexivité doit correspondre aux différentes phases d'analyse que le praticien porte sur sa pratique. Elle lui permet d'analyser et de traiter ses actions pour réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ; elle correspond à une prise de recul sur sa propre pratique en tentant de se détacher des représentations et des habitudes liées aux situations d'action (« rupture »), une autre réalité que la perception initiale. L'étudiant engage une pratique réflexive lorsqu'il est, en tant qu'acteur, l'objet de sa réflexion lors de sa propre pratique, un « acteur » en position centrale dans sa réflexion (« je »). La réflexivité se traduit par un lien de causalité entre ce que le praticien veut faire, ce qu'il fait, et ce qui se passe lors de sa pratique. Pour activer ou non ce processus aux différentes phases, les formateurs, les professionnels accompagnateurs ou les pairs jouent un rôle fondamental pour prendre de la distance. Une altérité cognitive et émotionnelle qui permet au praticien de se décoller et de sortir de son habit de professionnel. Les tiers peuvent être à la fois catalyseurs et/ou inhibiteurs des pratiques réflexives en fonction des échanges réalisés avec le stagiaire praticien.

La réflexivité est un processus global à l'action. Elle vise une évolution et une transformation des pratiques de l'acteur en vue d'une adaptabilité professionnelle. La réflexivité cible principalement les actions du praticien, elle peut également selon les contextes concerner les actions des agissants et les interactions entre praticien et agissants.

Figure 9 : la réflexivité, un processus global



Les objets de la pratique réflexive

En 2015, Vacher tente de cadrer la pratique réflexion. Dans un panorama détaillé, il propose une classification des objets et des auteurs. Mais comme le précise Schön les objets de la réflexion du praticien réflexion « sont aussi variés que les sortes de phénomènes qui s'offrent à lui et les systèmes de savoir pratique qu'il utilise » (cité par Wentzel, 2012, p. 147). Le recensement de Vacher montre la richesse des objets de la pratique réflexive. Il présente :

- « les croyances et autres conceptions du futur enseignant » (Calderhead, 1996) ;
- « la matière à enseigner » (Shulman 1986) ;
- « le processus enseignement-apprentissage » (Altet, 1994) ;
- « la relation pédagogique » (Tom, 1984) ;
- « le modèle d'intervention » (Saint-Arnaud, 1992) ;
- « la théorie de l'action » (Argyris, 1995) ;
- « les valeurs et principes d'action » (Zeichner, 1993) ;
- « la communication et capacité à travailler » (Perrenoud, 2001) ;
- « le processus d'analyse réflexive » (Perrenoud, 2001 ; Robo, 2003 ; Donnay et Charlier, 2006) ;
- « le processus de développement professionnel (Belair, 2001 ; Donnay et Charlier, 2006).

Cette classification montre autant d'objets que de secteurs professionnels. Dans le cadre de la formation des étudiants en STAPS où les secteurs professionnels visés sont variés l'identification d'une classification plus globale semble appropriée pour catégoriser les différents objets de la réflexion de l'étudiant réflexif.

Derobertmasure (2012) propose un modèle plus global qui s'organise via une catégorisation dans trois axes. Un premier axe sur les « faits et gestes » du praticien où l'objet est relatif à ses actions. Un second axe traite des « faits et gestes » des agissants et le dernier axe englobe les éléments relatifs à l'interaction entre le praticien (ici l'étudiant) et le pratiquant. Cette catégorisation paraît plus adaptée dans le cadre d'une recherche qui n'est pas ciblée uniquement sur des objets liés à la thématique de l'enseignement. Pour compléter ce modèle, Chaubet (2012) précise que « *Les formés (les étudiants) 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* ». Le praticien prend donc dans un premier temps le contenu de sa pratique en réflexion dans la perspective d'agir efficacement face à des pratiquants. Dans un second temps, après avoir dépassé le fait de faire face au public et de survivre, il cible ses réflexions sur ses faits et gestes.

CHAPITRE 2 : Des pratiques réflexives à distinguer et catégoriser

L'étude vise l'observation des pratiques réflexives des étudiants STAPS en formation. Pour distinguer ces différentes pratiques au-delà de leurs identifications, il semble intéressant de les décrire et de les classer. Il existe dans la littérature différentes formes ou niveaux de pratiques réflexives. Pour les observer dans le contexte des études en STAPS et définir un cadre méthodologique, la présentation des modèles permet de les différencier en vue d'engager une première étude adossée au modèle qui semble le plus adapté au contexte d'observation.

A. Classer la réflexivité

Comme présenté ci-dessus (figure 10), la pratique réflexive est créée lors des différentes phases qui englobe une situation d'action. Au-delà des différentes phases qui permettent au praticien d'engager une pratique réflexive, il semble nécessaire de déterminer les niveaux de réflexivité. De nombreux auteurs proposent des échelles, des seuils ou des niveaux permettant de calibrer la réflexivité des praticiens ou apprenants. En 1977, Van Manen tente de catégoriser la réflexivité en s'appuyant notamment sur les courants philosophiques.

- Le niveau 1 : Descriptif. Le praticien rend compte de façon concise et claire d'une expérience d'apprentissage ; la réflexion porte sur les moyens d'atteindre les objectifs sans remise en question de la démarche.
- Le niveau 2 : Analytique. Le praticien problématise l'expérience, pose des questions pertinentes et identifie les lacunes ou les contradictions dans les connaissances ou les compétences existantes.
- Le niveau 3 : Critique. Le praticien établit des liens perspicaces entre cette expérience d'apprentissage et la vue d'ensemble du développement professionnel et/ou de la théorie.

En 1995, Hatton et Smith ont adapté le modèle de Van Manen en spécifiant quatre niveaux de réflexivité :

- Présentation descriptive « descriptive writing » (simple description de ses actions) ;
- Réflexion descriptive « descriptive reflection » (description et justification de ses actions) ;
- Réflexion dialogique « dialogic reflection » (jugement des actions, justification des choix et perspectives) ;
- Réflexion critique « critical reflection » (critique et contextualisation de l'action par des connaissances historiques, sociopolitiques...).

Les modèles de Van Manen et de Hatton et Smith sont proches du modèle du praticien réflexif décrit par Schön. Ces modèles semblent adaptés pour identifier les pratiques réflexives d'un stagiaire sur le terrain de stage. Ils seront utilisés lors d'une étude expérimentale pour mettre en évidence leurs adaptations au contexte des étudiants en STAPS.

D'autres propositions décrivent une calibration de la réflexivité en distinguant trois composantes, elles-mêmes subdivisées en plusieurs caractéristiques (Jorro, 2005). Ce modèle permet d'identifier différentes formes de réflexivité (Tableau 6). Jorro admet la possibilité de se focaliser :

- sur les seuils de réflexivité ;

- sur les postures réflexives ;
- sur des formes auto-évaluatives utilisées.

Les seuils de réflexivité sont :

- le reflet (de type descriptif) : « la hantise de la mise en cause ».

Le premier seuil est lié au désir de « dire la pratique », il s'agit d'un niveau descriptif où l'on traduit une réalité de terrain. La réflexion s'attarde ici à la description des éléments jugés importants. Il n'y a pas de prise de recul, une photographie de la situation est décrite, mais reste anecdotique. Les jugements y sont rapides et le modèle de pensée basique. Les éléments liés au contexte sont flous. La vision de la situation est unilatérale ce qui limite l'analyse et le questionnement liés à la posture identitaire et professionnelle.

- L'interprétation (interrogation à partir d'un fait soulevé et remis en contexte) : « la culpabilité latente ».

Le second seuil est marqué par le questionnement. Le praticien sonde les différents cadres de référence sur lesquels il peut prendre appui pour poser sa réflexion. La posture du praticien est marquée par une « manifestation de pics de réflexivité ». La prise de recul se traduit par une intense réflexion qui peut se faire sous le coup de l'émotion. Elle peut être marquée par une situation d'inconfort pour le praticien. Il commence à prendre de l'altitude par rapport à la situation vécue ; il interroge sa pratique et entre dans un processus de conceptualisation. Cette situation peut se traduire par des tensions au niveau de son identité professionnelle. L'émotion et l'affect peuvent brider le praticien dans sa pratique réflexive.

- La fonction critique régulatrice (proposition d'alternatives et prescriptions à adopter) : « questionner ses pratiques » (approche causaliste, dimension heuristique).

Le dernier seuil caractérise l'aboutissement de la réflexivité. Le praticien prend du recul par rapport à l'action. Il envisage des alternatives, des aménagements aux actions menées. Il peut même « se prescrire » des ajustements à sa pratique en étayant sa réflexion de concepts et de modèles adaptés au contexte. Le praticien analyse la situation, il la régule et se positionne quant à sa posture identitaire et professionnelle.

Jorro poursuit sa réflexion en distinguant différentes postures, basées sur les travaux de Fenstermacher et Richardson (1994). Ces différentes postures sont :

- le retranchement : « L'art de l'esquive ».

La peur de se montrer dans sa différence, la peur d'être visible donc lisible et ainsi exposée au jugement, la crainte d'avoir à expliciter un point de vue, à le justifier. En formation continue comme en formation initiale, les praticiens expriment d'emblée une conception « sous-compétente » de leur pratique professionnelle en faisant référence à une approche idéaliste.

- le témoignage :

La posture du témoignage est une posture intuitive, sensible, qui tend à souligner que quelque chose échappe à l'acteur. L'acceptation du praticien à vouloir élucider une situation dans des conditions de

recherche collective. La posture de témoignage laisse apparaître les partis pris du praticien, elle révèle le positionnement qui fera l'objet d'une réflexion collective.

- Le questionnement.

La posture de questionnement. Elle passe par une volonté de comprendre dans et par l'action. L'attitude de questionnement est rarement stipulée dans un premier temps, elle vient au cours de la situation. Elle germe souvent suite à la permanence d'une difficulté. Peu de praticiens se positionnent ainsi.

(Les formes d'auto-évaluations ne seront pas abordées sur ce travail, car les notions de valeurs qui y sont adossées semblent éloignées de l'identification des pratiques réflexives des étudiants).

Tableau 7 Dimensions de la réflexivité (adapté de Jorro)

| Réflexivité | | | | | | | | |
|-----------------------|------------|-------------------|------------------|------------|------------------|----------------|-----------------------|-----------------------------------|
| Postures | Idéal type | Retranchement | Dire et analyser | Témoignage | Savoir- analyser | Questionnement | Savoir - expérientiel | Évaluation régulation |
| Seuils de réflexivité | | Sur-argumentation | | Reflet | | Interprétation | | Fonction critique – régulation |
| Autoévaluation | | | | | | | | |

Ce modèle décrit par Anne Jorro (2005) vise la calibration des postures réflexives et permet de classer les écrits en distinguant les données relevées dans les différents seuils. Ce modèle sera utilisé en premier lieu pour calibrer des écrits d'étudiants.

Les descriptions des postures sont précises, elles permettent de se projeter dans l'identification des processus réflexifs des praticiens. Une catégorisation qu'il est pourtant difficile de cerner en raison d'indicateurs peu stigmatisants. De plus, les seuils de réflexivité sont eux ciblés essentiellement sur l'analyse et la conceptualisation de la pratique, des seuils qui paraissent difficiles à atteindre pour tous les étudiants en formation initiale. Le modèle de Jorro se limite à l'observation de la pratique réflexive dans des écrits. Dans la perspective d'observer les pratiques réflexives des étudiants dans des situations différentes, le modèle proposé par Derobertmasure paraît plus adapté et plus équilibré. Il permet de cerner différents processus en jeu dans la pratique réflexive des étudiants en formation comme le fait d'intentionnaliser sa pratique, de la légitimer ou encore d'envisager des perspectives...

Ainsi, pour poursuivre la présentation des modèles de classification de la réflexivité, celui de Derobertmasure paraît pertinent et adapté pour observer au-delà des écrits les pratiques réflexives des étudiants en STAPS. Ce modèle distingue différents processus réflexifs. Il se situe dans la continuité des modèles de Schön, Van Manenn et Hatton et Smith. La classification proposée par Derobertmasure en 2012 décrit un modèle sur trois niveaux ; trois niveaux à équilibrer pour révéler une pratique réflexive globale.

Derobertmasure propose trois grands types de processus réflexifs qu'il décrit :

- Les processus réflexifs de niveau 1 : Ils sont essentiels à la mise en place d'une pratique réflexive, ils consistent principalement à décrire sa pratique et à en prendre conscience.

Ce premier niveau est établi par des processus réflexifs qui peuvent être qualifiés de bases. À ce niveau, le praticien est capable de narrer et décrire sa pratique, une pratique de base qui permet au praticien de poser des questions sur sa pratique sans pour autant apporter de réponse à ses interrogations. À ce stade, le praticien doit être en mesure de prendre conscience de sa pratique, de se rendre compte de ses actes. Enfin, l'atteinte de ce premier niveau doit permettre au praticien de pointer les problèmes et les difficultés qu'il rencontre.

- Les processus réflexifs de niveau 2 : Ils sont en lien avec la logique de distanciation. Ils consistent notamment à justifier les pratiques par des moyens tels que la légitimation, l'intentionnalisation ou l'évaluation.

Ce second niveau est le cœur de la pratique réflexive avec une logique de prise de recul vis-à-vis de sa pratique. À ce niveau, le praticien peut engager une pratique réflexive via différents processus. Un premier lié à la justification de sa pratique. Derobertmasure parle de légitimer sa pratique. La légitimation peut passer via l'argument d'une référence ou d'une tradition souvent liée à une habitude ou une représentation. Le praticien peut également la justifier en fonction d'arguments relatifs au contexte en lien notamment avec ses expériences. Au-delà de la légitimation, la justification peut être formulée par le fait que le praticien intentionnalise sa pratique en établissant un lien entre elle et les finalités de ses actions. Enfin, ce second niveau est révélé par la capacité du praticien à évaluer les effets de sa pratique et à diagnostiquer les raisons de ses choix lors de ses actions. L'ensemble de ces processus cerne le second niveau de réflexivité qui montre des pratiques liées à une prise de recul par rapport aux actions réalisées, en cours de réalisation ou à réaliser.

- Les processus réflexifs de niveau 3 : ils sont relatifs à l'avenir. Ils consistent à réfléchir et émettre des alternatives, des ajustements ou des évolutions notables à sa pratique.

Ce troisième niveau est le plus poussé pour un praticien lors de son action. À ce niveau, le praticien doit être en mesure de proposer des alternatives à sa pratique, présenter des ajustements suite aux actions réalisées. Le prérequis des deux premiers niveaux est indispensable pour réguler. Au-delà des régulations, le praticien doit être en mesure de proposer des alternatives à sa pratique. Ce processus passe par le fait de chercher des ajustements, de les évaluer et de choisir l'alternative la plus adaptée au regard du contexte. Le dernier processus est lié à la théorisation, cela signifie qu'à partir d'une succession de pratiques, le praticien est en mesure de définir des repères ou des règles qu'il pourra reprendre dans ses futures actions.

Pour une pratique réflexive globale, ces trois niveaux ne peuvent être dissociés. Pour porter un regard réflexif sur sa pratique, Derobertmasure estime qu'il est nécessaire de mobiliser les trois grands types de processus de manières équilibrées. Ces trois niveaux exigent également une progressivité dans l'analyse, difficile d'engager un processus du niveau deux sans avoir au préalable été capable de décrire et de prendre conscience de sa pratique. Ce modèle de Derobertmasure qui présente plusieurs atouts sera utilisé dans cette thèse pour identifier, révéler et inciter les pratiques réflexives des étudiants. Il paraît progressif en ciblant les trois niveaux qui semblent cohérents pour un praticien en formation

qui évoluera de la description de son activité, à sa justification avant de pouvoir proposer des alternatives. La logique progressive du modèle paraît plus adaptée aux étudiants en formation que le modèle de Jorro qui semble plus transversal et limité par des seuils réflexifs difficile à repérer.

B. La réflexivité en formation

Pour un cadrage plus exhaustif de la réflexivité en formation, les travaux de Prégent (2001) permettent de définir d'un point de vue pratique, la réflexivité en formation. Elle est le fait de « mobiliser [...] une base de connaissance scientifique », puis « faire preuve de rigueur, de sens critique, de probité et de respect de la propriété intellectuelle » de « capacité métacognitive de retour de l'apprenant sur sa façon d'apprendre ». Cette définition montre la dimension multifactorielle de la réflexivité en phase d'apprentissage lors d'un enseignement.

La première étape de la réflexivité en formation est l'acquisition d'une posture réflexive, d'une attitude ouverte, d'une éthique de réflexion qui peut être visée par des enseignements liés à des apports de connaissances pour l'appropriation d'un contexte. Cette appropriation doit permettre à l'apprenant de comprendre et cerner les différents auteurs, les différentes approches et les différents modèles, fondement d'une thématique.

La seconde étape est le développement du « savoir-analyser ». Même si le « savoir-analyser » n'est pas pour Perrenoud universel il apparaît intéressant de juxtaposer une formation méthodologique et une appropriation des connaissances théoriques pour l'analyse.

Enfin, la dernière étape étant l'appropriation de savoirs sur l'action pour être en capacité d'analyser son action.

La réflexivité permet d'appréhender ce que doit ou ce que devrait être un apprenant, un praticien réflexif armé pour s'adapter aux contextes professionnels. « La réflexivité est d'ailleurs favorable au façonnement des capacités adaptatives des professionnels (Bénaïoun-Ramirez, 2009) ». Elle facilite les retours sur les savoir-faire en les consolidant (Schön, 1983).

Comme le précise Carignan (2013, p. 36) dès la formation initiale il est important de former les apprenants à entretenir une posture réflexive dans leurs pratiques professionnelles. Cette implication permet la critique et l'autocritique qui permettent de valoriser l'alternance cours théorique et mise en situation professionnelle. La formation doit permettre aux formés de s'adapter et d'agir dans les milieux incertains. Pour ce faire, les formateurs doivent outiller les apprenants pour qu'ils soient en mesure d'appréhender dans les meilleures conditions la vie professionnelle. La pratique réflexive semble être un moyen de s'adapter et de répondre aux problématiques de terrain notamment dans les secteurs éducatifs où les environnements sont très changeants.

L'engagement des formés dans un processus réflexif permet une implication de soi dans la formation. Il vise le développement de savoirs tout au long de la formation, des savoirs acquis par les connaissances, les études et les expériences. La réflexivité permet d'actualiser ses savoirs et de porter un regard critique sur les contenus de formation. En formation, les connaissances peuvent être transmises par les formateurs lors de la formation théorique ou par les professionnels lors de la formation de terrain. Les contenus transmis peuvent parfois être en opposition. Dans cette situation,

la posture réflexive permet aux formés d'acquérir et de construire les savoirs riches dans la perspective de sa professionnalisation et de son identité professionnelle. Ainsi en formation, le praticien réflexif doit se construire entre la recherche, la formation et le développement des compétences professionnelles (Wentzel, 2012)

C. Les étudiants et la réflexivité

L'analyse de la réflexivité est également organisée et calibrée dans le contexte plus spécifique de l'accompagnement des étudiants en stage. Perez-Roux, Hétier (2011) présentent trois étapes dans le processus réflexif pour un étudiant : un premier temps où l'étudiant se met à côté de ce qu'il apprend. Un second temps où la démarche réflexive s'engage avec une réflexion sur la conception d'un « moi professionnel ». Enfin, la pratique réflexive avec une prise de recul en s'appuyant notamment sur la pratique de stage.

En ciblant l'enseignement à l'université, on découvre selon Kitchener et King (1981) que les étudiants évoluent par stades dans le modèle de la réflexivité. L'étudiant évolue d'un premier stade préreflexif à une phase de réflexivité. L'étudiant réflexif semble « le profil » attendu au cours de la formation universitaire. Ainsi Perrenoud (2001) se positionne en proposant un modèle pour former un praticien réflexif en formation initiale. Le format de la formation doit s'organiser sur un « dispositif d'alternance et une démarche clinique de formation ». Il préconise de rompre avec le modèle classique de la juxtaposition d'une formation théorique puis pratique. Il précise que la réflexivité peut difficilement être engagée dans des allers-retours entre la théorie et le terrain. Pour lui, l'engagement dans la pratique réflexive doit passer par l'analyse du travail du professionnel, la mise en place d'activités complexes et l'action située, un équilibre à trouver pour former un étudiant réflexif. Il préconise également de proposer dans le parcours de formation, des séminaires d'analyse de pratique ou de réflexion sur les problèmes professionnels rencontrés. L'étudiant réflexif est à créer, le cours de pratique réflexive n'a pas de sens pour Perrenoud, la pratique réflexive doit traverser l'ensemble de la formation. À ce titre, difficile pour un étudiant d'engager une démarche réflexive si le formateur se cantonne à la transmission de ses savoirs sans une démarche réflexive. Pour Perrenoud, les formateurs ne sont pas les seuls à devoir adopter une posture réflexive, les formateurs professionnels sur le terrain doivent tenir cette posture pour inclure l'étudiant dans un contexte réflexif global. Bien entendu, ces préconisations semblent justes, mais c'est sans définir les capacités et l'intérêt des différents acteurs à être réflexifs.

La visée réflexive en formation initiale est recherchée, car elle permet de former de futurs travailleurs capables de s'adapter aux différents environnements professionnels. Afin de préciser la réflexivité des étudiants, une étude de Maulini et Vincent menée auprès d'étudiants genevois (2013, p. 17) montre les intérêts et raisons de suivre, au-delà des expériences professionnelles sur le terrain, des cours théoriques pour engager des pratiques réflexives. Elles distinguent six critères significatifs de valorisation des savoirs théoriques par les étudiants :

- le souci de bien faire, « La valeur des savoirs est jugée directement à partir du profit qu'ils apportent pour l'action »,

- la recherche de sens, « vouloir comprendre pour comprendre, quitte à suspendre un moment les autres préoccupations »,
- le besoin de juger, « la validité de ce qu'ils font, ou étudient en dehors, dépend de valeurs morales »,
- le désir de se connaître, « s'inclure dans les problèmes et d'analyser la part qu'on prend dans leur production et leur définition »,
- la satisfaction de prendre conscience, « la pensée des étudiants ne fait pas que fonctionner à partir de ses propres préoccupations, mais en trouve d'inédites parce qu'un savoir (vient dévoiler – sans qu'on ait rien demandé – un pan nouveau de préoccupation »,
- la découverte de l'impouvoir « la découverte de l'impouvoir, où l'idéal initial finit inversé, parce qu'admettre ses limites est parfois l'attitude pédagogique la plus indiquée ».

Ces critères ciblent un regard porté par les étudiants sur leurs activités d'apprenant et leur manière de vivre ce statut d'étudiant. Ces données interrogent l'objet de la réflexivité et questionnent sur la délimitation d'une réflexivité qui pourrait aller au-delà de la pratique professionnelle.

La double-entrée, théorie et pratique, semble avoir du sens pour activer des processus réflexifs. Les réflexions théorico-pratique activées par les apprenants-acteurs apparaissent comme le schéma idéal pour former des étudiants en mesure de se positionner en praticien-réflexif. En formation initiale, l'incitation à la pratique réflexive est complexe, car elle suppose une mobilisation de savoirs, de postures et d'expériences en pleine maturation pour les étudiants. Ainsi, la capacité à être réflexif paraît s'inscrire dans le temps en passant par la formation, l'expérimentation et le développement personnel et professionnel ; des démarches à activer de la part de l'étudiant en vue de se positionner en praticien-réflexif.

D. La réflexivité : une compétence ?

Comme le précise Perrenoud (1999), « la compétence ne suppose pas l'immédiateté, elle admet la réflexivité et le détour analytique. La réflexivité est donc au cœur de l'agir avec compétence. » (Perrenoud, 1999). Ainsi la réflexivité est un moyen d'acquérir des compétences professionnelles ou transversales. Les compétences professionnelles demandent une maîtrise de connaissances et des savoirs attendus pour agir. De ce fait, être capable pendant l'action, avant l'action ou après l'action de prendre du recul et d'analyser ses actions, permet d'adopter, expérience après expérience, la posture et la pratique les plus adaptées face à une situation complexe. Le Boterf (2003) précise également que l'activité de mise à distance développe la « capacité à conduire son apprentissage » et permet de comprendre ses démarches et de préciser ses intentions. Cette capacité à autoréguler ses actions via ses propres ressources ou via la médiation d'un acteur externe permet de « savoir réussir ». Le « savoir réussir » défini par Le Boterf est incontestablement la finalité d'une pratique et son efficacité au regard de ses intentions. Ainsi être réflexif via des pratiques réflexives lors de ses actions paraît un atout majeur dans une perspective d'apprentissage. La capacité à se positionner en praticien réflexif permet de capitaliser tout au long de ses parcours scolaire, professionnel et même personnel des apprentissages qui traduisent des compétences à agir et à adapter ses pratiques. Ainsi, la réflexivité est peut-être à définir comme « une méta-compétence permettant de capitaliser chaque expérience pour en tirer des apprentissages et adapter son comportement » (Theurelle-Stein et al., 2017).

La réflexivité est avant tout à connecter avec la pratique. C'est la prise de recul et la distanciation par rapport à ses expériences qui permettent de questionner sa pratique et d'apprendre. La prise de conscience de son rôle dans la pratique professionnelle est centrale. Elle permet de se situer en tant qu'acteur et de faire évoluer ses pratiques par des questionnements qui interrogent son positionnement.

La notion de compétence réflexive est donc à questionner. Les pratiques réflexives permettent aux praticiens d'être compétents en considérant ses actions dans des situations multifactorielles. Ainsi, il semble plus pertinent de parler de compétences réflexives qui peuvent être délimitées par :

- la capacité à questionner et à problématiser (Dewey, 1933) ;
- la capacité à observer et à prendre du recul (Perrenoud, 2001) ;
- la capacité à justifier et légitimer sa pratique (Derobertmasure ; 2012) ;
- la capacité à savoir analyser et interpréter (Altet, 1996).

En formation ou dans le cadre de sa profession, les pratiques réflexives supposent d'activer sa réflexion pour atteindre d'autres perceptions qui pourraient ordinairement être décrites. Dans ce sens, la réflexivité dépasse la notion de compétence. Elle peut être considérée comme une méta-compétence qui permet au praticien d'être pourvu d'une approche contextuelle qui lui permet d'agir et d'évoluer dans différents contextes tout au long de son parcours professionnel, mais également personnel.

E. La réflexivité dans les référentiels de formation

La réflexivité est rarement mentionnée dans le référentiel des formations en France. Au Québec, la notion de la réflexivité est plus souvent citée notamment dans les compétences décrites par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001, p 127) :

- « Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ».

Cette compétence clairement énoncée vise le développement d'une démarche individuelle en vue de la construction professionnelle. Le niveau de maîtrise attendu est ciblé comme la capacité à mener une démarche d'analyse réflexive rigoureuse sur des aspects spécifiques de sa pratique.

En Belgique, le référentiel pour le métier d'enseignant dans l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française de Belgique cible la pensée réflexive (2000).

- « Développer une pensée réflexive et faire preuve d'esprit critique ».

Elle constitue une des dix capacités et attitudes transversales du référentiel pour le métier d'enseignant.

Dans les recherches effectuées, en parcourant largement, mais de manière non exhaustive les référentiels de formation universitaire en France, la réflexivité est souvent absente des référentiels notamment au niveau de la licence. Pour un niveau de master quelques référentiels ciblent la pratique réflexive comme pour le master en Sciences humaines et sociales, Mention Éducation, Formation et Communication, Spécialité Ingénierie de la Formation et des Compétences qui vise :

- « La réflexivité sur les situations-problèmes concernant le champ des ressources humaines ».

Depuis 2019, l'analyse réflexive est maintenant nommée dans les référentiels du RNCP qui regroupe les certifications qui conduisent à un métier (attestant de toutes les compétences nécessaires à l'exercice de ce métier). Le terme est décrit sous le format d'une compétence visée :

- « Conduire une analyse réflexive et distanciée prenant en compte les enjeux, les problématiques et la complexité d'une demande ou d'une situation afin de proposer des solutions adaptées et/ou innovantes en respect des évolutions de la réglementation »

Le processus de la réflexivité est aujourd'hui désigné. Il était auparavant évoqué de manière implicite dans les compétences relatives à la professionnalisation. Les référentiels mentionnaient avant 2019 que le formé devait être en mesure de prendre du recul sur sa pratique, d'envisager des alternatives à sa pratique, de s'autoévaluer. Aujourd'hui, la pratique réflexive est clairement mentionnée comme un moyen à activer dans les formations, elle est cependant peu explicitée sans repères permettant de distinguer le niveau de réflexivité attendu.

F. La réflexivité dans les formations STAPS

Les formations en STAPS sont riches d'une multitude de sciences, d'acteurs, de débouchés professionnels. Les contextes professionnels sont particulièrement divers en STAPS. Ainsi, le futur enseignant d'EPS d'un lycée peut traverser la formation avec un futur agent commercial de produit sportif et un futur éducateur sportif spécialiste de la prise en charge des personnes fragiles et en situation de handicap (i.e., Enseignant en activité physique adaptée). De ce fait, la formation en STAPS s'inscrit dans un contexte de diversité avec des profils d'étudiants et de formateurs très hétérogènes. Les normes, les valeurs, les postures, les intentions se révèlent particulièrement diverses ce qui suppose une capacité d'adaptation de la part des acteurs en jeu durant la formation, car même s'il se spécialise au cours de sa formation, des enseignements sont mutualisés et certaines pratiques sont communes. Ainsi, même si des spécialisations existent, la distribution des mentions en STAPS date de 2019 (Arrêté du 23 mai 2019 modifiant l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de licence). Ainsi, l'étudiant en STAPS doit s'adapter pour s'approprier les contextes, les personnes pour évoluer efficacement dans les différentes situations rencontrées et vécues. Les capacités d'adaptation et de flexibilité se retrouvent dans les finalités des pratiques réflexives qui permettent au praticien de se construire, de se déconstruire et de créer ses démarches professionnelles. La pratique réflexive dans le contexte de la formation en STAPS semble pour l'étudiant un moyen de s'inscrire dans une démarche active pour favoriser son adaptation à la formation ainsi qu'aux secteurs professionnels fréquentés. De fait, la réflexivité doit être au cœur de cette formation en STAPS pour permettre aux étudiants de comprendre et d'appréhender cette formation diversifiée.

Dans un document-cadre de la C3D (conférence des Directeurs et Doyens en STAPS, 2012) pour l'élaboration des maquettes de licence Mention « Sciences et techniques des activités physiques et sportives », les travaux produits stipulent dans le socle des compétences scientifiques, technologiques et techniques que l'étudiant doit « conduire une analyse réflexive et critique des connaissances scientifiques, technologiques, techniques et professionnelles ». Sans préciser les modalités, le terme

de la réflexivité n'est pas plus cité dans les autres référentiels. La notion « d'analyse réflexive et critique des connaissances... » interroge les modalités relatives à l'identification de cette compétence.

Après 2012, les fiches produites dans le cadre du référencement au répertoire national de la certification professionnelle ne stipulent plus le terme de réflexivité ou pratique réflexive en licence. Cependant, on retrouve dans la liste des compétences préprofessionnelle, la « CPP 7 » qui précise que l'étudiant doit « se mettre en recul d'une situation, s'autoévaluer et se remettre en question pour apprendre ». Une compétence qui traduit implicitement la nécessité de se positionner en praticien réflexif pendant la formation.

Depuis le 1er janvier 2019 et la rénovation des fiches pour le catalogue de la certification professionnelle, la réflexivité est de nouveau ciblée en master avec une compétence décrite comme la « Conduite d'une analyse réflexive et distanciée prenant en compte les enjeux, les problématiques et la complexité d'une demande ou d'une situation afin de proposer des solutions adaptées et/ou innovantes en respect des évolutions de la réglementation » (MASTER - STAPS : Activité physique adaptée et santé (APA-S), fiche nationale, 2019¹⁹)

Pour la licence, le processus réflexif n'est pas cité, mais les blocs de compétences à construire doivent permettre à l'étudiant de se positionner vis-à-vis d'un champ professionnel. Ceci, notamment par le fait d'être capable de « caractériser et valoriser son identité, ses compétences et son projet professionnel en fonction d'un contexte ». De plus dans la perspective d'une action en responsabilité au sein d'une organisation professionnelle, l'étudiant doit être capable d'« analyser ses actions en situation professionnelle, s'autoévaluer pour améliorer sa pratique ».

Les référentiels de compétences guident l'ingénierie de la formation. La construction des formations universitaires générales est étayée par un squelette de disciplines scientifiques. De ce fait, l'évaluation des compétences disciplinaires comme « Mobiliser des concepts scientifiques pluridisciplinaires » ou « Mettre en œuvre des modèles théoriques et méthodologiques pour établir le diagnostic préalable d'une situation » semble relativement aisée en raison de leurs identifications dans les différentes sciences. Il n'en est pas de même pour les compétences préprofessionnelles qui sont multidisciplinaires. Ces compétences méthodologiques liant un savoir-faire et un savoir-être demeurent plus complexes à identifier. Les indicateurs signifiant l'acquisition de ces compétences sont plus nébuleux et sont également spécifiques en fonction des contextes.

La réflexivité stimule l'activité cognitive de l'étudiant, une pratique ajustée aux formations STAPS pour s'adapter dans cette discipline. Des pratiques fondamentales pour les étudiants en STAPS en raison de la nécessaire adaptabilité pour se professionnaliser et être en réussite dans des environnements multi-disciplinaires, multi-contextuels, multi-professionnels. Pourtant, la réflexivité peine à se révéler dans le contexte des formations en STAPS. Même si, là encore, dans les compétences évaluées par les écrits du concours d'EPS, il est mentionné que l'étudiant « développe une réflexion distanciée pour décrypter les enjeux institutionnels et éducatifs ».

¹⁹ <https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/32166/#ancree7>

Les formations STAPS forment des étudiants polyvalents, en capacité d'agir dans différents environnements en raison notamment d'une formation pluridisciplinaire qui permet aux étudiants d'acquérir des connaissances et de disposer de savoirs multiples dans différents champs disciplinaires. Cette polyvalence est-elle favorable et suffisante aux étudiants pour se positionner en praticien réflexif ? Le doute demeure, car la polyvalence n'est en aucun cas synonyme d'une posture réflexive de la part du praticien. Elle peut sans aucun doute être une richesse, en raison des savoirs et de la multiplication des expériences, mais elle se ne traduit pas rationnellement par une pratique réflexive du praticien. En effet, en fin de cursus, l'étudiant STAPS doit être en capacité d'agir dans des environnements variés, mais sa capacité à agir n'est probablement pas toujours corrélé à des pratiques réflexives.

Le contexte des formations en STAPS paraît propice pour permettre aux étudiants de se positionner en praticien réflexif en raison des multiples mises en situation pratiques dans des contextes variés, ce travail de recherche vise l'identification et ces pratiques qui paraissent toutefois peu développées et exploitées.

G. Parenthèse métaphorique : la digestion réflexive

La pratique réflexive est régulièrement imagée par une prise de recul, une prise de hauteur sur son activité et un retour sur soi. Même si des tiers ou des contextes peuvent inciter la pratique réflexive, elle demeure tout de même très intérieure voir viscérale. Au sens figuré, la transposition physiologique est également frappante. Le praticien vit son action, « il la goûte » avec son « sens » de la pratique avec plus ou moins de saveur selon l'expérience vécue. Cette pratique est ensuite ingérée, ruminée et assimilée en fragments. Le praticien « digère son activité ». Il peut utiliser certains éléments, bons ou mauvais (i.e., les légumes peuvent être considérés comme avoir un mauvais goût, mais ils sont bons pour la santé *versus* les mauvaises expériences ne sont pas agréables, mais bonnes pour sa construction professionnelle) comme des nutriments pour se construire et faire évoluer sa pratique. Il peut également annihiler ce qui ne l'intéresse pas et les « évacuer ». On peut dire que le praticien « digère son activité ». Il métabolise ses actions professionnelles. En « digérant » sa pratique, l'acteur accumule et transforme l'expérience pour agir ; toutes les expériences sont assimilées, même les plus pénibles. Ainsi, le praticien peut retenir les données qui lui paraissent nécessaires. Il pourra les réinvestir et éliminer les activités superflues. Cette réflexion imagée permet de percevoir différemment la pratique réflexive.

Synthèse

Le panorama des classifications des pratiques réflexives permet de cibler le modèle qui semble être le plus adapté aux recherches à venir. Certains modèles sont applicables à une forme de support comme la classification de Jorro (2005) qui s'applique aux écrits. Ce modèle paraît également difficile à utiliser en raison des niveaux qui semblent difficiles à distinguer dans le cas de situations qui ne seraient pas largement décrites et détaillées. D'autres modèles (Van Mannen, 1977 ; Hatton et Smith, 1995) sont eux très généraux. Le modèle de Derobertmeasure distingue trois niveaux de réflexivité qui semblent progressifs et cohérents avec les pratiques des étudiants en formation. Ce modèle a également l'intérêt de distinguer les différents processus à activer pour atteindre les trois niveaux de réflexivité.

De ce fait, il permet de repérer et distinguer les différentes pratiques réflexives des acteurs, de les calibrer et de pouvoir inciter l'activation des autres processus, dans la perspective d'équilibrer la pratique réflexive sur les trois niveaux définis. Le modèle de Derobertmeasure sera donc le modèle de référence utilisé dans ce travail de recherche.

Transition

Ce chapitre permet de clôturer le cadrage théorique de cette thèse. Dans le complexe contexte du système universitaire français, la 74^{ème} section forme de futurs professionnels du secteur des activités physiques et sportives. Des formations professionnalisantes qui visent l'insertion professionnelle des étudiants dans des métiers de l'enseignement et/ou des métiers du sport, de l'éducation et de l'accompagnement. Cette diversité de débouchés professionnels attire depuis dix ans des étudiants de plus en plus nombreux en licence 1^{ère} année (i.e., effectif 2008/2020 de 10 000 à 21 000 ; C3D, 2020). Les filières STAPS sont donc actuellement « sous-tension » sans pour autant modifier radicalement leurs organisations et les finalités des diplômes. Ainsi, dans la logique des réformes universitaire, les organismes de formation doivent favoriser la professionnalisation des étudiants.

Une professionnalisation qui peut être soutenue par les pratiques réflexives des étudiants. Elles permettent aux étudiants de cheminer durant leurs formations et d'évoluer en vue de s'insérer professionnellement. Reste à identifier les pratiques réflexives des étudiants en STAPS, pour ce faire ce travail de recherche s'est construit en compilant des observations recueillies selon différentes méthodes. Le chapitre suivant décrit les différentes méthodes et supports utilisés pour recueillir des données en vue de repérer ou non les différentes formes de pratiques réflexives des étudiants en soutien de leur professionnalisation.

PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 1 : L'implication du chercheur

Le travail de recherche et le choix de la thématique de recherche ne peuvent être dissociés de notre personne. Comme le précise Lourau : « la question de l'implication, c'est celle de la relation du chercheur à son objet, du praticien à son terrain, de l'homme à sa vie » (1997, p. 4).

Perraut-Soliveres définit l'implication comme : « ...nœud des rapports de l'individu au monde dont il est issu et auquel il participe. Ceci englobe aussi la somme des fils qui l'attachent, conscients et inconscients, que les options passives et actives qui découlent de ses propres plis. Cet espace, entre intime et social, en glissements transductifs perpétuels, ne peut [...] subir la moindre organisation, projeté dans un univers [...] où aucune frontière stable ne peut être durablement installée. (2001, p. 234) »

« L'implication du chercheur », un thème qui est au cœur de la démarche de recherche et de l'analyse des données pendant ce travail de recherche. Quelle est mon implication professionnelle dans ce travail ? Quelle est mon implication personnelle dans ce travail ? Quelles incidences sur mon travail de recherche ? Ces interrogations permettent une prise de recul, à ce titre je tente de conscientiser mon implication, notamment via une posture réflexive qui permet d'objectiver les démarches, les pratiques et les analyses de cette étude.

Cette introduction permet de décrire mon parcours en précisant dans un premier temps mes expériences scolaires et professionnelles et leurs influences sur ma posture de chercheur pour ensuite expliquer mon implication. Ces données plus personnelles permettent d'identifier les caractéristiques de ma posture et de me positionner en chercheur réflexif conscient des limites de son engagement.

A. Un parcours personnel scolaire et universitaire à rebondissement pour envisager un travail de recherche en sciences de l'éducation.

Ma trajectoire scolaire fut sinueuse en raison notamment d'une dyslexie diagnostiquée dès le cours primaire et une pratique sportive chronophage qui pouvait justifier une implication scolaire morcelée. Durant ce parcours scolaire modérément investi, les « terrains » sportifs et professionnels se dessinent comme des lieux favorables pour s'extraire des exigences et contraintes scolaires. Pourtant, mes perspectives professionnelles m'ont mené dans les rouages des études universitaires en corrélant tout de même l'engagement universitaire à des expériences professionnelles.

Sans être centrale, ma situation de personne « dys » est présente dans ce travail de recherche. Un parcours scolaire difficile et des échanges avec des enseignants parfois peu bienveillants tracent une histoire scolaire sinueuse. De ce fait, mon travail de recherche semble guidé par la motivation de montrer qu'il est possible d'évoluer et d'avancer dans un environnement qui pouvait paraître peu favorable.

De plus, « l'apprentissage réflexif permet de vivre l'expérience et de découvrir les meilleures circonstances pour de nouveaux apprentissages » (Given, 1998) ; la pratique réflexive permet probablement aux personnes dyslexiques d'aborder les savoirs par la pratique, une approche plus adaptée à ces profils "dys". Une pratique, qui sans l'identifier a probablement guidé mes apprentissages et qui justifie certainement mes implications plus valorisées sur les terrains professionnels.

B. Une implication professionnelle qui nécessite une distanciation.

En janvier 2005, je suis précocement sollicité par un établissement d'enseignement supérieur pour encadrer et pour guider les étudiants dans leurs pratiques de stages professionnels en tant qu'enseignant. En parallèle avec cet accompagnement qui devient régulier, je poursuis mes engagements professionnels qui deviennent pluriels. Pour évoluer, j'étoffe mes qualifications universitaires en 2008 en validant un master en psychologie sociale orienté sur l'accompagnement des parcours professionnels.

L'accompagnement des étudiants sur les terrains de stage se poursuit et différentes interrogations s'ancrent au fil des années. Les interrogations deviennent fortes et se traduisent par des questionnements d'ordre méthodologique et professionnel. Un engagement vers un travail de recherche devient cohérent au regard des expériences passées et des problématiques récurrentes ciblées notamment sur des observations lors d'évaluations de stages révélant une prise de recul réduite de la part des étudiants.

Le travail de recherche est initialement guidé par des constats professionnels partagés avec des collègues. Ces constats discutés depuis quelques années se traduisent clairement par des représentations relatives à la thématique de recherche. Conscient de cette situation, une prise de recul était et reste nécessaire pour objectiver le travail de recherche. L'intention est donc de se positionner en chercheur praticien-réflexif pour valoriser les observations et les résultats attendus.

En 2008, une étude de Leclercq (2008) identifie à trente-huit ans l'âge moyen d'entrée d'un doctorant en thèse en sciences de l'éducation. Avec 80 % de doctorants salariés, je pense correspondre au profil moyen du professionnel qui questionne son environnement et sa pratique dans la perspective de la reconsidérer en portant un nouveau regard sur ma pratique professionnelle. Un engagement réflexif qui permet de prendre de la hauteur par rapport aux obligations professionnelles. Une démarche qui ambitionne de porter un regard plus objectif sur les sciences de l'éducation, au cœur de mon engagement professionnel quotidien.

C. Une nécessaire distanciation

Le terrain de recherche s'offre à moi via mon environnement professionnel. Un terrain de recherche qui me permet de solliciter des étudiants, des enseignants, des professionnels, des tuteurs... un contexte pratique favorable qui cependant, contraint à une distanciation pour objectiver l'analyse des données recueillies. Différents indicateurs ont nécessité une vigilance spécifique pour concevoir ce travail de recherche.

C.1 Les acteurs de la recherche, les étudiants

Les principaux sujets de cette recherche sont les étudiants. Ils sont, la cible prioritaire en début de recherche pour cadrer leurs pratiques réflexives. Les travaux de recherches engagés auprès des étudiants doivent être rigoureux en raison de mon implication au sein de l'organisme de formation. Les premières enquêtes réalisées auprès des étudiants ont nécessité une prise de recul et un cadrage nécessaire pour se distancer de mon statut de professionnel. Ma posture devait être celle d'un chercheur sans préjugés et sans *a priori*. Du côté des enquêtés, la situation pouvait rester délicate en raison de leur représentation de ma situation professionnelle au sein de la structure de formation. Des précisions sur le statut de chercheur ont été données avant les différents temps d'observation. Toutefois, il reste nécessaire de considérer la relation asymétrique entre les étudiants et l'enseignant qui devenait enquêteur et chercheur le temps d'une observation. Les informations transmises par les étudiants doivent être analysées en considérant la possible asymétrie hiérarchique perçue par les enquêtés. Cette prise de recul est nécessaire pour mesurer l'engagement des étudiants dans l'étude et les informations transmises qui peuvent être faussées. Des réponses orientées pour faire plaisir à l'enquêteur, pour ne pas remettre en cause sa pratique ou encore pour ne pas craindre des retombées comme une sous-évaluation ou tout autre avis défavorable.

C.2 Les acteurs de la recherche, les tuteurs de stage, les enseignants et les professionnels

Les tuteurs de stage des étudiants ont également été sollicités en cours de recherche pour cerner et comprendre les pratiques réflexives des étudiants. Ces tuteurs pouvaient également être des connaissances professionnelles. Ainsi, l'engagement de ces derniers dans les différents travaux de recherche est à mesurer pour objectiver les données recueillies. L'engagement de certains pouvait être guidé par des perspectives personnelles et professionnelles ciblées.

Enfin, les enseignants formateurs sont également des acteurs de cette recherche. Sans être directement ciblés par l'activité de recherche, ils sont évoqués par les étudiants et les tuteurs. Les informations qui mentionnent des collègues de travail ne sont pas évidentes à traiter. L'analyse des données me positionne entre la posture du chercheur qui se doit d'objectiver et d'analyser les données récoltées et le collègue qui doit s'affranchir de ses représentations par rapport aux pratiques d'un collègue. De ce fait, l'analyse est parfois délicate dans la perspective d'une analyse critique de ses collaborateurs.

D. Mon implication dans la thématique de recherche.

Pour des raisons d'accès aux données, le cadre de la recherche reste majoritairement le cadre de mon travail, même si quelques activités de recherche ont été réalisées auprès d'autres structures de formation. Cette situation qui semble facilitante induit néanmoins des tensions notamment quand il s'agit d'analyser le fonctionnement et les pratiques de son environnement professionnel. Le travail d'objectivation est dans ce cadre plus délicat malgré une prise de conscience de la situation. Cette situation induit tout d'abord, l'utilisation d'un cadre prédéfini pour l'analyse des données afin de ne

pas orienter l'analyse ou être contraint par des pensées préconçues. Ensuite, les sujets sollicités pour participer aux études sont volontaires pour ne pas cibler des profils particuliers.

La thématique de recherche est apparue à la suite de plusieurs années d'engagement professionnel. Une thématique qui s'est révélée suite à des constats, des observations, des échanges avec des collaborateurs. Une thématique qui est donc marquée par une histoire professionnelle vécue et des analyses qui se sont construites de manière empirique en vue d'améliorer ma pratique professionnelle. Un nouveau départ était donc nécessaire pour construire une réflexion relative à cette thématique maladroitement maîtrisée avant ce travail de recherche. Une conscience de la méconnaissance qui paraît nécessaire pour établir un travail de recherche certes habituel, mais méconnu. Ce travail de recherche permet une distanciation sur des activités quotidiennes en vue d'un regard nouveau pour une approche constructive. S'engager dans cette recherche correspond à reprendre le chemin de sa pratique avec un regard différent. Ce travail de recherche permet de se positionner en praticien-réflexif pour appréhender son environnement, le comprendre, le discuter et envisager de nouvelles approches.

Au-delà d'apporter des réponses aux problématiques de terrain, il s'agit de trouver les moyens d'une objectivation des questions et des préoccupations professionnelles. Conceptualiser les pratiques pour les comprendre pour envisager de proposer des réponses, des outils et des perspectives aux problématiques pratiques.

Bien entendu, et d'autant plus pour une recherche centrée sur la pratique réflexive, ce travail n'a pas l'ambition de valoriser les formations en STAPS, certaines pratiques ou certaines démarches au dépend d'autres. Ma posture de chercheur doit nécessairement être soutenue par une pratique réflexive régulière dans le but de produire de nouvelles connaissances. Pour reprendre les travaux de Beillerot (1991), ce travail de recherche doit être mené dans le cadre d'une démarche d'investigation rigoureuse en vue de la communication des résultats.

Ainsi, mon implication doit être au cœur de l'ensemble des travaux de recherche. Tout au long des étapes de la recherche elle restera une de mes préoccupations pour envisager une démarche éthique et objective en considérant les limites du contexte impliquant.

CHAPITRE 2 : La démarche globale

La recherche est guidée par les trois actes de la démarche scientifique (Van Campenhoudt, Marquet, Quivy, 2017) qui trament les étapes de cette démarche : à savoir la rupture, la construction et la constatation. La rupture est notamment nécessaire dans le contexte d'une recherche où l'implication du chercheur est marquée. La prise de recul, la distanciation est primordiale pour engager le travail de recherche et se détacher des préjugés et des représentations qui pourraient être préjudiciables à la concrétisation du travail de recherche. La rupture permet ensuite d'entamer l'acte de la construction. Une construction de l'étude qui est établie par des activités de recherche dans un contexte, avec des acteurs et un objet d'étude. Enfin, après la construction, le troisième acte de la démarche scientifique correspond à la constatation qui permet aux chercheurs de rendre compte des actions de recherche menées.

Les trois actes de la démarche scientifique étayent les actions du chercheur qui est parfois confronté à des divagations qui peuvent nuire à la progression générale de la recherche. En plus de l'accompagnement du directeur de recherche, la prise de conscience de son positionnement dans cette démarche permet au chercheur de poursuivre sa recherche en ciblant l'aboutissement et les étapes successives du projet (Boutinet, 1997).

Ces trois actes induisent les étapes de la recherche. Le contexte de la rupture permet de définir la première étape de la recherche, c'est-à-dire définir la question de départ. Une question de départ pour cette recherche qui est relative à l'analyse des pratiques professionnelles des étudiants pendant la formation. « Comment les étudiants en formation s'interrogent-ils sur leurs pratiques de professionnelles notamment sur les terrains de stage ? ». Cette question de départ est source d'une réflexion qui doit être menée pour valider cette première étape. Ce questionnement initial est-il clair ? Cette première réflexion permet de clarifier et de préciser l'objet de l'étude. Des précisions qui ont servi à cibler les acteurs, les concepts et le contexte pour une recherche raisonnable et faisable. Cette première étape doit également permettre au chercheur d'intentionnaliser sa démarche dans la perspective de comprendre la thématique étudiée.

La question de départ correspond à la ligne de départ du travail de recherche, c'est ensuite via l'exploration que la recherche se construit. Pour cette seconde étape, les lectures, les échanges et les études exploratoires vont permettre de délimiter le travail. Pour cette recherche, les lectures (Schön, Perrenoud) ont permis de révéler la thématique centrale de cette étude à savoir la pratique réflexive. La définition de cette thématique n'étant pas unanime, les lectures ont aidé à préciser la pratique réflexive appliquée au contexte de l'étude (Derobertmeasure). En lien avec la question de départ, les lectures (Jorro) donnent également la possibilité d'engager une première étude exploratoire qui borne la problématique initiale. L'identification de la problématique correspond à la troisième étape. Cette troisième étape de la problématique semble être le point d'équilibre et la porte d'entrée dans la construction de la recherche.

Toutefois, le chemin de la réflexion demeure exigeant, car il est régulièrement remis en question. Ainsi, il est délicat de décrire précisément la problématique de recherche sans remettre régulièrement en question la démarche ainsi que les auteurs de références et les concepts clés. Cependant, la problématique permet d'engager une première approche déductive en considérant le cadre théorique défini par les explorations réalisées sur les terrains de recherche.

« La réflexivité source de professionnalisation des étudiants en STAPS : Observer les pratiques réflexives et les stimuler en cours de formation ».

Confronter sa problématique au terrain permet de l'ajuster pour envisager la quatrième étape via la construction d'un modèle de référence. L'étude exploratoire permet de réajuster le cadre théorique de référence pour cibler un modèle plus adapté. Ce modèle adapté permet d'intentionnaliser et d'envisager les futures étapes de la recherche. Dans le cadre de cette recherche le modèle de classification de la réflexion de Jorro (2005) était initialement considéré pour identifier et catégoriser. Cependant, le modèle pointa des limites dans le cadre des premières recherches exploratoires notamment en raison des données recueillies qui ne permettaient pas la calibration de toutes les informations. Le modèle de Derobertmeasure (2012) semblait quant à lui plus adapté au contexte et aux données recueillies en raison d'un cadrage sur trois niveaux définis et des processus liés qui permettent de classer les pratiques des sujets. Les niveaux de réflexivité de Derobertmeasure ont ainsi guidé les premières étapes de l'observation qui consistaient à recueillir des données pertinentes.

L'observation est au cœur de la recherche, elle succède à l'acte de construction et entame la phase de constatation. Cette phase de constatation est bornée par le modèle d'analyse initiale, mais peut admettre la construction d'un modèle plus adapté au regard de l'analyse des informations recueillies. Dans la logique d'une étude inductive, la progression de la recherche va nécessiter des adaptations ou la construction d'un modèle ajusté. Cette recherche s'est construite avec l'idée que les données recueillies n'étaient pas forcément attendues. Ainsi l'analyse des informations a nécessité l'élaboration de nouvelles observations pour répondre à la problématique initiale. L'analyse de ces informations se traduit par la dernière étape de la recherche : la conclusion. Une ultime étape qui vise à rendre compte et analyser l'ensemble des observations dans le but d'aboutir à des constatations qui pourraient compléter les pratiques et les savoirs des scientifiques des acteurs engagés dans cette recherche.

CHAPITRE 3 : Une recherche pour découvrir, une part de sérendipité

Dans le contexte de la formation et notamment à l'université, les enseignants apprennent le plus souvent à leurs élèves à tester des hypothèses. La pratique est souvent déductive en partant d'un cadre théorique et en validant ou non des hypothèses. La sérendipité c'est faire des observations surprenantes, inattendues, au fur et à mesure de son cheminement et les expliquer avec de nouvelles hypothèses. Il s'agit donc d'un concept crucial pour la recherche.

La sérendipité c'est « la faculté de découvrir par hasard et sagacité des choses que l'on ne cherchait pas » (Cattelin, 2014, p. 25). Le hasard est du côté de l'accidentel du non-conscient. Il est difficile d'adosser le hasard à un travail de recherche universitaire, mais au contraire, la sagacité sous-entend la perspicacité et l'intuition.

Dans le contexte d'une recherche en sciences de l'éducation, la part de sérendipité semble nécessaire pour ne pas se contraindre aux nombreux textes de références et limiter ses observations et ses analyses au cadre de référence. Laisser une part au hasard c'est aussi envisager d'apporter des idées nouvelles. Si la recherche ne s'attarde qu'à valider des hypothèses, les résultats ne seront pas propices à l'évolution. Les sciences de l'éducation observent et analysent les pratiques des individus le plus souvent en relation avec d'autres individus. Ne pas faire preuve d'ouverture et d'étonnement serait se priver de la richesse de nouvelles découvertes.

La recherche en sciences doit permettre d'innover dans la perspective de faire évoluer les pratiques. La normalisation des pratiques induit un épuisement, une routine qui ne correspond pas toujours à la nature de l'humain qui souhaite découvrir. L'humain a toujours souhaité découvrir même en prenant des risques. À choisir, même si la pratique est probablement moins confortable il est préférable de découvrir au risque de ne rien trouver plutôt que de chercher ce qui a déjà été découvert. La science, sous prétexte de contenir les savoirs et dans une logique de reproductibilité des recherches contraint les expérimentations extra protocolaires (Cattelin, 2014). Comme si la science devait limiter les activités sérendipiteuses pour normer l'analyse des informations.

La sérendipité dans la recherche scientifique est l'occasion de rendre compte des dimensions professionnelles et personnelles qui permettent de produire du savoir.

Ainsi, cette recherche s'est parfois bâtie sur cette logique de sérendipité où au cours d'une analyse une information nouvelle s'est révélée essentielle pour poursuivre les travaux de recherche. Le rôle du tuteur est par exemple apparu comme central dans l'activation des pratiques réflexives des étudiants. L'exploration des pratiques réflexives des étudiants a révélé des pratiques complexes et multifactorielles qui pouvaient être inhibées ou catalysées par les conditions de la pratique et les acteurs en jeu dans les pratiques. La sérendipité permet à l'idée fortuite ou neuve de venir bouleverser les hypothèses envisagées. Dans le cadre de cette recherche, les découvertes imprévues ont permis d'engager de nouvelles recherches pour comprendre les informations recueillies.

Pour Cattelin, « définir la sérendipité comme la capacité humaine à œuvrer avec l'inattendu, à prêter attention à un fait surprenant et à en imaginer une interprétation pertinente, reconnaître sa centralité dans les processus de découverte et d'invention implique de prendre en compte la part de subjectivité, d'imagination, d'inconscient dans la production des savoirs, imagination appréhendée non pas comme

un obstacle à la raison – ce qui a contribué à développer le mythe de l’objectivité pure –, mais au contraire comme une ressource, une compétence humaine forgée par l’éducation et la culture, l’expérience accumulée et la réflexivité » (Cattelin, 2014, p. 166)

Trouver ce qu’on ne cherche pas ne peut pas être que le fruit du hasard. Le cadre de la recherche doit permettre aux informations de passer entre les mailles du premier filet d’analyse pour être cueillies et considérées comme essentielles dans le traitement des données ; d’où l’intérêt de repérer les données remarquables qui peuvent se trouver hors du cadre de l’analyse initiale. Le cadre de la recherche doit ainsi être souple et permettre à une information surprenante de prendre une place prioritaire. L’information surprenante ne doit pas être considérée comme un obstacle à la recherche, mais plus comme une ressource supplémentaire qui permet de dire le vrai et de concrétiser la recherche.

Ainsi pour une recherche appliquée au secteur professionnel de la formation et dans la perspective de contribuer à faire évoluer les pratiques, la sérendipité doit faire partie du bagage du chercheur. Une pratique qui peut se transposer à une posture. Une posture décentrée qui permet de ne pas se centrer sur une voie unique, mais d’en voir ses chemins parallèles. La sérendipité a souvent fait ses preuves dans le secteur scientifique avec notamment l’exemple le plus marquant de Fleming lorsqu’il découvre la pénicilline ou encore dans le secteur de l’industrie. De belles découvertes sont à attribuer à la sérendipité comme le caoutchouc vulcanisé découvert par hasard par Charles Goodyear.

La sérendipité est à considérer comme une posture qui doit permettre d’exploiter l’ensemble des informations recueillies. Dans le secteur de l’entrepreneuriat, la sérendipité se distingue pour augmenter les chances de succès. Morry Morgan présente en 2016 les cinq règles lors d’une conférence TedEX²⁰ :

- Règle n°1 : Le hasard profite aux esprits préparés.
- Règle n°2 : Soyez un généraliste, pas un expert.
- Règle n°3 : La sérendipité se niche dans les détails.
- Règle n°4 : Il y a toujours une autre façon de voir les choses.
- Règle n°5 : Entourez-vous de personnes aux compétences variées.

Ces règles peuvent être reprises dans le cadre de la recherche pour préciser la posture du chercheur en quête de nouvelles informations

- Règle n°1 : le hasard profite aux esprits préparés > Préparer les conditions pour découvrir ; c’est en observant et écoutant sans préjugés qu’on peut être amené à percevoir ce qu’on n’attendait pas.
- Règle n°2 : soyez un généraliste, pas un expert > Ne pas se limiter à un seul domaine, privilégier les connaissances multiples pour être en mesure de voir et de faire des liens. Cela facilite la convergence et les relations.
- Règle n°3 : la sérendipité se niche dans les détails > Être attentif et vigilant pour ne pas passer à côté d’indices importants.

²⁰ https://www.youtube.com/watch?time_continue=40&v=Eeev3-1hPBY&feature=emb_logo 11308 vues – 30 mars 2016

- Règle n°4 : il y a toujours une autre façon de voir les choses > La perception initiale n'est pas toujours idéale, une autre vision de la situation est possible. Ne pas se limiter à son angle de vue, prendre de recul et voir la situation différemment ; en deux mots, être réflexif.
- Règle n°5 : entourez-vous de personnes aux compétences variées > Se forcer à penser différemment en échangeant avec des personnes spécialistes ou non d'un autre domaine ou des personnes qui ne pensent pas comme vous.

La sérendipité est rarement seulement le fruit du hasard, des conditions doivent être réunies pour permettre de ne pas passer à côté de la découverte. La sérendipité c'est un état d'esprit qui permet aux chercheurs d'accueillir des idées insolites (Michel et Le Nagard, 2019). Perriault (2000) parle de l'effet « sérendip » qui « consiste à trouver par hasard et avec agilité une chose que l'on ne cherche pas. On est alors conduit à pratiquer l'inférence abductive, à construire un cadre théorique qui englobe grâce à un "bricolage" approprié des informations jusqu'alors disparates. »

Cette condition de sérendipité est au cœur de cette recherche pour envisager les possibles et ne pas se contraindre au cadre conceptuel initial. Les sciences de l'éducation doivent permettre cette liberté méthodologique pour faire évoluer les pratiques en même temps que les sociétés, les conditions et les acteurs se transforment.

CHAPITRE 4 : Observer les acteurs et les terrains via diverses pratiques.

L'observation ou « le travail de terrain » est une étape essentielle. Elle permet de recueillir des données brutes qui seront ensuite analysées pour comprendre le terrain. La récolte de données implique toujours une enquête qui est déterminée par le travail conceptuel et la problématique. L'intention prioritaire est d'observer des situations authentiques et se débarrasser de ses préjugés. L'enquête peut prendre différentes formes, elle se traduit nécessairement par des informations transmises aux enquêteurs. Selon la forme de l'enquête, les données recueillies peuvent prendre la forme de réponses aux questions posées pour un questionnaire, les propos dans le cadre d'entretien, ou de documents dans le cadre d'observation sur le terrain. La recherche engagée est élaborée en enquêtant sous différentes formes dans la perspective de recueillir des données variées de la part des différents acteurs sollicités par la recherche.

La richesse de cette recherche réside peut-être dans la diversité des acteurs sollicités. En effet, les activités de recherche réalisées ont permis d'interroger différents profils d'étudiants. Des étudiants inscrits en licence 3^{ème} année de la formation initiale en STAPS ainsi que des étudiants inscrits en master 1^{ère} année et master 2^{ème} année. Les étudiants interrogés étant de futurs professionnels de l'Éducation nationale, des collectivités territoriales, des armées, des entreprises privées des secteurs sportifs, de la vente, des soins, des indépendants... un très large panel des métiers de l'enseignement, de l'éducation, de la formation, de l'accompagnement des personnes, de la sécurité et du commerce. Sans établir une analyse sociologique des personnes interrogées, cela représente sans conteste un large panel de la population française. Les professionnels interrogés, ciblés comme les tuteurs de stage pour cette étude ont également des profils très variés. Des profils à rapporter aux différents secteurs professionnels visés par la formation des étudiants. Comme pour les étudiants, cette pluralité de profils permet de cerner de larges conditions de pratiques professionnelles et d'accompagnement. Cependant, cette hétérogénéité complexifie l'analyse des données qui peut parfois se traduire par des oppositions ou des contresens.

L'articulation de différents moyens de recherche ambitionnait de construire la mécanique de recherche et de récolter diverses données. La pluralité des supports utilisés a permis de récolter des données aussi bien quantitatives que qualitatives. Des données récoltées par différents canaux qui visent une approche holistique de la thématique. Ainsi ce travail de recherche s'est construit en articulant différents types et différentes modalités pour l'étude.

La première observation vise le cadrage de l'objet d'étude. Le questionnaire en ligne cible la collecte des données sur un large public. La seconde étude sous le format d'entretiens semi-directifs permet le cadrage du concept et l'identification des problématiques via l'analyse d'entretien thématique. L'analyse qualitative a déduit la nécessité de collecter des données par des tiers. Le mode de collecte de données, via des entretiens enregistrés par les professionnels tuteurs de stage, répond à la nécessaire distanciation par rapport à l'objet d'étude. Cette méthode a également permis de révéler des pratiques de terrain sans le filtre de l'activité du chercheur. L'analyse des données a ensuite traduit la nécessité d'opérationnaliser la recherche via la mise en place d'un dispositif de formation. Un dispositif de formation qui fut couplé à deux entretiens de groupe ou « focus group » réalisés lors de la formation. Suite à ce double temps, formation et entretien de groupe, les pratiques des tuteurs sont

analysées via la passation d'un questionnaire en ligne thématisé. L'ensemble des pratiques et des méthodes permet d'investir l'objet d'étude via différentes approches. Des approches plurielles qui ont l'ambition d'utiliser différentes techniques d'observation et permettent au chercheur d'engager une pratique réflexive sur ses activités et sur ses analyses.

A : Le questionnaire ou sondage en ligne

Dans le cadre d'une première étude exploratoire, un sondage en ligne a été utilisé. Le sondage en ligne comporte de nombreux avantages. Le délai de diffusion est tout d'abord très rapide voir immédiat dans le cadre d'une diffusion par courriel. L'enquête arrive directement sur l'adresse électronique de l'enquêté. Dans le cadre de l'étude exploratoire, le sondage en ligne a permis de cibler les étudiants directement visés par la recherche. Cette technique permet de solliciter de nombreux répondants potentiels de manière à assurer une représentativité de la population (Lindhjem et Navrud, 2011).

Les relances du sondage en ligne sont aisées et peuvent être ciblées aux non-répondants. Le sondage en ligne évite la programmation du face-à-face et permet aux répondants de compléter le sondage au moment qui lui semble le plus opportun.

Le sondage ciblé permet une analyse quantitative des répondants quand le sondeur a connaissance de la liste de diffusion du sondage. Ce n'est pas toujours le cas lorsque le sondage en ligne est partagé dans les abîmes d'internet, dans ce cas il est difficile de réaliser une étude statistique sur le nombre de répondants. D'autre part, les données peuvent également être limitées en raison de l'accès au sondage pour les personnes non connectées ou certaines minorités. Dans le contexte d'une étude en faveur des étudiants, une population logiquement jeune, cette limite est peu marquée en raison de l'environnement plutôt connecté de cette catégorie d'âge.

Concernant les taux de réponse, les chercheurs ont du mal à s'accorder sur la qualité des taux de réponse pour les sondages en lignes. Une revue de littérature Gingras et Belleau (2015)²¹ cite des études à considérer dans le cadre de cette recherche. Elles décrivent une étude de Porter et Withcomb (2003, p. 586) sur l'impact de la sollicitation et les taux de réponse. Les résultats montrent que l'autorité du chercheur n'a que peu d'impact sur les taux de réponse. Une autre étude de Pan et al. (2013, p. 64) précise que la position hiérarchique du chercheur responsable du sondage aurait un impact positif sur les taux de réponse.

Pour Bigot et al. (2010, p. 51), le succès des invitations au sondage dépend de trois facteurs qui sont à considérer pour la mise en ligne du sondage. Tout d'abord, le support qui est utilisé, sa visibilité puis le moment où il est activé. Il est également primordial de soigner la page de présentation et les visuels pour rendre attrayant, dynamique et attrayant le support. Des indications concernant les finalités de

²¹ Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte des données : une revue de la littérature. Marie-Ève GINGRAS et Hélène BELLEAU

l'étude ainsi que les paramètres de confidentialités semblent également influencer le taux de réponse et la nature des réponses.

Les sondages en lignes peuvent influencer la nature des réponses recueillies en fonction de la flexibilité donnée aux sondés. Seul face au sondage, le sondé peut répondre de manière non influencée aux questionnaires, il peut également faire une pause et y revenir plus tard. Également cité par Gingras et Belleau (2015) la qualité des données des sondages en ligne serait plus grande en raison d'un taux de réponse plus important pour les questionnaires en ligne (Shin et al., 2012). D'autres études ont également démontré que les personnes se dévoilaient davantage sur les questionnaires en ligne (Denscombe, 2006, p. 252). Au contraire d'autres avancent que le sondage en ligne défavorise les réponses aux questions ouvertes (Wolf et al., 2008).

D'un point de vue pratique le questionnaire en ligne permet de coupler la question avec un visuel pour faciliter la compréhension de la question. La progressivité du questionnaire en dévoilant les pages les unes après les autres, permet aux sondés d'avancer au fur et à mesure. Elle peut également démotiver le sondé qui ne perçoit pas toujours la fin du questionnaire. Estimer le temps de passation du questionnaire semble nécessaire pour garder la motivation du sondé.

La conception du questionnaire en ligne est essentielle, les informations importantes doivent être mentionnées en haut de la page pour accrocher le répondant. L'organisation des questions et les liens adossés en fonction des réponses permet de filtrer les données. Ainsi en fonction d'une réponse le répondant accède directement à une question pertinente par rapport à sa réponse précédente. Le sondé perçoit donc une spécification du questionnaire au regard de son profil. Via le questionnaire en ligne, il est possible d'impliquer le répondant en articulant le questionnaire de manière à ce que le répondant se sente unique. Un levier qui semble favorable au succès du questionnaire qui passe par le clic final du sondé sur « envoyer vos réponses ».

L'atout principal du questionnaire en ligne demeure la récolte des données brutes. Par son action de compléter le questionnaire en ligne, le répondant réalise une partie du travail du chercheur à savoir la transcription des réponses. Les données brutes peuvent ensuite être extraites vers un tableur pour envisager l'analyse des informations. L'analyse peut selon les données être quantitative ou qualitative. Dans le cadre d'un sondage en ligne envoyé par courriel à une liste de diffusion, l'analyse quantitative permet un premier traitement des informations pour envisager une analyse qualitative qui peut être guidée par des filtres.

Le questionnaire exploratoire en ligne semble favorable pour aborder une problématique générale. Il permet d'identifier de manière générale les différents points de vue et de cerner les indicateurs majeurs d'une étude. Le questionnaire exploratoire en ligne permet de collecter des données en explorant les différents facteurs de la thématique centrale. En utilisant le mode de la « Grounded theory » Glaser et Strauss (1967), la théorie ancrée permet de faire émerger des informations et des hypothèses issues des observations. Les données permettent de contextualiser le modèle retenu suite à l'observation et à l'analyse des informations. Le modèle retenu reste bien entendu cadré par les concepts de référence, mais s'ancre dans un format plus adapté au contexte de l'étude.

Le questionnaire exploratoire permet de guider le chercheur, il trame sa démarche de recherche en validant certaines hypothèses et en révélant des manques ainsi que des zones d'ombre à explorer. Le

questionnaire peut calibrer les supports d'observation en ciblant les thématiques à sonder et les acteurs à solliciter. Il permet grâce à une large diffusion de synthétiser les données majeures, mais permet également de pointer des données mineures qui pourraient être omises lors d'une étude exploratoire plus ciblée.

Cependant, ce support permet difficilement de traiter les informations obtenues à titre individuel. Le nombre a tendance à écraser les unités. L'analyse des données ne doit pourtant pas omettre ces informations qui pourraient se révéler essentielles dans les réflexions portées sur la problématique. Le support facilitant les tris, les séquençages demandent au chercheur de dépasser la praticité de l'outil et d'explorer les différentes données pour ne pas faire une généralisation des données.

Pour permettre de bien cibler les informations à recueillir, le questionnaire exploratoire en ligne doit être testé sur un petit échantillon afin de révéler les incompréhensions de la part des enquêtés. Toutefois, cette démarche peut au contraire encadrer les réponses attendues et ne pas permettre aux enquêtés de pointer des sujets tangents. Le questionnaire doit laisser une part de liberté aux répondants, d'autant plus s'il est exploratoire, pour être dans une démarche de sérendipité et ne pas borner les réponses à celles attendues ; si tel est le cas, le chercheur ne cherche plus, il valide ou non des réponses.

Ainsi, l'observation via le questionnaire exploratoire en ligne se révèle pertinente dans le cadre de cette thèse. Il permet le cadrage de la problématique et aide à la conception de supports adaptés comme la grille d'entretien. Il se traduit par « un tour de chauffe » avant ligne de départ.

B : L'entretien

L'entretien se caractérise par la mise en relation directe entre l'intervieweur et l'interviewé, entre le chercheur et son interlocuteur. L'entretien permet au chercheur de recueillir des informations qu'il pourra cibler selon la technique mise en œuvre. Au courant de l'entretien, l'interviewé peut exprimer ses ressentis, ses perceptions, sur une expérience, sur un évènement ou une situation. L'entretien facilite l'expression ouverte de l'interlocuteur. Cette technique permet au chercheur de recueillir des informations jusqu'au grain très fin pour comprendre et analyser une thématique.

L'attitude à adopter lors d'un entretien selon Ruquoy (1995).

- Adopter une attitude de neutralité bienveillante.
- Être aussi peu directif que possible.
- Placer l'interviewé en position haute, reconnaître ses compétences.
- Accepter ses propos comme une perception légitime de ses problèmes.

Le contexte doit être favorable pour ne pas influencer le déroulement et le contenu de l'échange. L'entretien doit se dérouler dans un lieu au calme, à l'isolement en précisant la discrétion et l'anonymat de l'interviewé qui doit se sentir libre et non contraint. Le moment de l'entretien doit être propice pour éviter le stress et les obligations temporelles. Le rapport social ou professionnel entre l'interviewé et l'intervieweur doit être identifié et écrasé notamment si l'écart entre les statuts et/ou les fonctions sont importants. Le chercheur doit avoir conscience de ce paramètre et considérer cet écart lors de son écoute et de ses analyses. Comme le précise Ruquoy (1995), « *plus l'écart entre*

l'interviewé et l'intervieweur est grand, plus l'un et l'autre devront expliciter leurs pensées de manière à bien se faire comprendre ».

Les modalités du recueil des données doivent être précisées au début de l'entretien. L'enregistrement est nécessaire, pour être en mesure d'axer sa pratique sur l'écoute, le questionnement et la considération des propos de l'interviewé. La prise de note pendant l'entretien peut nuire à la qualité relationnelle, elle est possible pour pointer des éléments clés ou des thématiques à approfondir, mais ne doit pas positionner l'intervieweur en griffonneur plutôt qu'en chercheur intéressé et à l'écoute des propos de l'interlocuteur.

Enfin, la conduite de l'entretien doit être guidée par un support qui permet à l'interviewé de vérifier la trame, les thématiques ainsi que le timing de l'entretien. Le guide permet selon le type d'entretiens de cibler et de gérer la collecte des données. L'entretien est une méthode de recueil de données qui doit être préparé et s'intègre dans un plan de recherche. Différents types seront utilisés dans les différentes observations de cette thèse comme l'entretien semi-directif et l'entretien de groupe.

Format global de l'entretien.

- Un contrat pour définir les modalités avec le ou les interviewés.
- Un guide pour cibler la ou les thématiques ainsi que le déroulé de l'entretien.
- Une phase opérationnelle avec la conduite de l'entretien en respectant le contrat et le guide établis.
- Une analyse via une grille d'analyse au regard du guide d'entretien et des hypothèses établies lors d'une observation initiale.

B.1 L'entretien semi-directif.

L'entretien semi-directif est probablement le type d'entretien le plus utilisé en sciences sociales. Il permet via une interaction dynamique entre le chercheur et son ou ses interlocuteurs de comprendre les pratiques, les comportements et les perceptions des personnes sur une thématique spécifique. L'entretien semi-directif se déroule avec le support d'un guide d'entretien qui permet au chercheur via des questions relativement ouvertes de cibler les réponses de l'interviewé. Le guide permet au chercheur de recentrer le cas échéant les propos de l'interlocuteur en recadrant la thématique via une question appropriée. L'entretien peut prendre une forme compréhensive où dans une logique inductive, les informations recueillies permettent d'élaborer des hypothèses pour approfondir avec finesse la thématique de recherche. L'utilisation de la méthode de l'entretien semi-directif est pertinente dans le cadre d'une analyse « du sens » que les interlocuteurs donnent à leurs pratiques. Dans le cadre d'une recherche ciblée sur les pratiques réflexives des étudiants, il montre son intérêt pour identifier les situations, les représentations, les leviers et les freins aux pratiques des étudiants. L'entretien permet également de recueillir les points de vues des étudiants selon leur profil, leur niveau d'étude, leur projet professionnel, autant d'approches qui permettent de percevoir les processus réflexifs dans leurs globalités.

Toutefois, comme pour toutes les méthodes de recueil d'informations qualitatives, l'entretien notamment semi-directif pointe quelques limites. Même si les principes et règles méthodologiques sont connus et calibrés, l'entretien entre le chercheur et l'interlocuteur peut être déséquilibré en

raison du statut initial asymétrique entre les deux protagonistes. De plus, l'implication du chercheur dans la thématique de recherche ne doit pas tendre vers l'interprétation orientée des données recueillies. Pour ce faire, le chercheur doit adopter une posture d'écoute, de distanciation et de bienveillance ; tout en gardant les qualités humaines qui permettent à l'interviewé d'aborder la thématique ciblée avec toute sa sincérité (Van Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017, p. 241-247)

Pour la réalisation d'un entretien semi-directif, l'utilisation d'un guide d'entretien permet de limiter les problèmes pour le déroulé et l'analyse de l'entretien.

B.2 Le guide d'entretien semi-directif

Le guide permet de recueillir des données pertinentes par rapport à la recherche. La non-utilisation d'une série de questions-guides risque le recueil d'informations non essentielles à la recherche. Le guide doit être construit autour d'une liste de thèmes, de questions ouvertes, de questions de relances qui sont directement en lien avec la thématique de recherche. Ce guide laisse l'opportunité du hasard de la découverte, mais permet de recentrer l'entretien si nécessaire. Il est important de ne pas construire un cadre rigide au risque d'exclure l'imprévu. La découverte n'est pas toujours le fruit du hasard, les conditions doivent être réunies pour découvrir l'inattendu. Ainsi, l'intervieweur doit être flexible pour ne pas brider le cheminement ou la réflexion de l'interviewé. Le guide s'organise en phases (Chevalier, Meyer, 2018) qui permettent au duo d'activer la dynamique de l'entretien. La technique de l'entonnoir peut être utilisée pour permettre à l'enquêté de cibler et d'affiner tout au long de l'entretien l'objet de sa recherche.

Tout d'abord, l'entame ou démarrage de l'entretien, qui permet au chercheur de préciser la thématique de la recherche sans pour autant donner trop de détail au risque de borner la thématique et limiter les réflexions de l'interviewé. Le chercheur doit présenter avec finesse l'objet de recherche en évitant de formater les réponses attendues.

Ensuite, le cœur de l'entretien, il vise le recueil d'informations. L'intention du chercheur est de réunir les conditions favorables qui permettent la verbalisation. Pour ce faire, le chercheur doit établir une relation de confiance, il doit utiliser des regards, des silences et une empathie qui permettent à l'interviewé de s'exprimer en confiance. Le chercheur doit préparer l'enquêté à remobiliser son vécu pour qu'il exprime ses souvenirs. Le temps de l'entretien doit également permettre de questionner les contradictions, les mensonges pour mieux comprendre la pratique de l'interviewé. Le rythme de l'entretien doit intégrer des silences, des silences décontractés qui permettent aux interviewés d'avoir le temps de la réflexion, le temps de l'exploration interne, le temps d'élaboration d'une réponse organisée. Le déroulé de l'entretien doit s'accompagner de reformulation de la part de l'enquêteur pour garantir la compréhension et la précision des propos, mais également pour garantir l'écoute active qui assure à l'enquêté l'intérêt que le chercheur porte à ses propos. Ces reformulations peuvent être de différents ordres, elles sont toutefois indispensables pour valider les propos des enquêtés. Elles permettent notamment à l'interviewé d'entendre ce qu'il vient de dire par la reformulation du chercheur pour poursuivre ou ajuster sa réflexion. Elles peuvent également résumer les propos de l'enquêté pour clôturer ou approfondir la réflexion. Enfin, elles peuvent extraire ou souligner des propos sous-entendus qui demandent des précisions. Le but est ici d'éviter des interprétations de la part du chercheur et de vérifier des données implicites.

Enfin, la clôture de l'entretien où il est parfois préconisé (Chevalier ; Meyer, 2018) de poser une question très ouverte pour ne pas frustrer l'enquêté qui n'aurait pas eu l'occasion d'aborder un souvenir ou un point qui lui semblait important. Pour conclure, l'enquêté doit être remercié pour sa participation, le temps dédié et la qualité de ses propos.

De manière plus synthétique, il est possible de calibrer l'entretien au regard des repères proposés qui définissent les cinq phases de l'entretien (Goodman et al., 2012, p.129-130,).

- (1) L'accueil. (5 min.) « L'introduction », le chercheur doit accueillir l'enquêté, expliciter la démarche et créer un climat favorable à l'échange. Ce temps de l'accueil permet notamment au chercheur de demander la permission d'enregistrer ou de filmer.
- (2) Le cadrage. (5-10 min.) « L'échauffement », les premières minutes de l'entretien abordent la thématique assez largement pour permettre à l'enquêté de s'imprégner du sujet et de préparer ses idées et ses réflexions.
- (3) Le cœur de l'entretien. (e.g., 80 % de la durée totale). Le chercheur cible des questions plus spécifiques et laisse le temps de la réflexion à l'enquêté.
- (4) Le résumé. (5-10 min.) « La rétrospective », le chercheur synthétise les données transmises par l'enquêté pour vérifier l'idée générale des propos transmis.
- (5) La clôture. (3 min.) Le chercheur finalise l'entretien en remerciant l'enquêté.

C : L'entretien et la vigilance du chercheur.

Bien que l'entretien soit utilisé de manière très régulière lors des recherches en sciences sociales, il demeure nécessaire de faire preuve de vigilance de la part du chercheur quand cette technique est utilisée. La technique de l'entretien et ses résultats tiennent de l'équilibre entre l'objectivité et la subjectivité.

Les données recueillies émanent des propos des interviewés qu'il est nécessaire de mesurer. Les propos peuvent révéler des mensonges volontaires pour diverses raisons comme la valorisation de soi ou l'évitement d'un sujet sous tension. Lahire (1996) parle également d'effet de légitimité où l'interviewé développe un discours appuyé sur des positions jugées légitimes ou valorisantes. Le rapport social entre le chercheur et l'interlocuteur induit également des attentions à porter sur l'objectivité des propos. L'asymétrie sociale entre les deux protagonistes se traduit par un effet de légitimité, plus le rapport est important plus l'effet de légitimation est important. De ce fait, l'interrogé tente de trouver les réponses attendues par l'interrogateur pour ne pas accentuer l'écart entre les deux. A l'inverse, si l'interrogé se trouve dans une situation favorable par rapport au chercheur, l'interrogé va produire un discours normé et avantageux en corrélation avec son statut. Enfin, la relation symétrique peut également brider l'objectivité des propos. Les statuts similaires favorisent la complicité qui peut nuire à la découverte du hasard.

Au-delà de ces points de vigilance relatifs aux statuts et aux rapports du chercheur et de l'interlocuteur, il paraît essentiel de considérer les difficultés d'objectivation des propos. L'interrogé s'appuie sur ses souvenirs qui peuvent être confondus avec son vécu. Le passage d'une pratique à un discours n'est pas toujours aisé, il est parfois difficile d'être en capacité de dire « le faire ». Enfin, il est également difficile de relater avec conviction quels sont les raisons et les déterminants qui ont pesé dans le faire ou non.

Autant d'éléments qui relèvent de la subjectivité et de la représentation des indicateurs qui ont induit l'action de l'interrogé.

De ces éléments, il paraît nécessaire de ne pas se hâter des propos recueillis. Ces données restent le reflet de ce que l'interrogé a souhaité renvoyer. L'entretien permet l'analyse fine d'une thématique qu'il faut s'empresse de contextualiser et de comparer pour envisager de percevoir du vrai. Le travail du chercheur se traduit par sa capacité à cerner la subjectivité et l'objectivité des données recueillies. La rigueur méthodologique permet la vigilance du chercheur pour analyser des informations et envisager des conclusions au plus proche de la réalité.

D : L'entretien de groupe ou « focus group »

Les entretiens de groupe permettent d'observer et de mieux comprendre les interactions entre les individus, ce qui peut s'avérer particulièrement pertinent lorsque l'on analyse des interactions. Ils peuvent également servir à stimuler les échanges d'idées, d'émotions et d'expériences entre les personnes. Certaines personnes peuvent néanmoins se sentir inhibées par la situation qui peut être perçue comme stressante à l'idée de donner son avis et de parler en public face à des inconnus, à des personnes qui ont des avis qui diffèrent du sien ou des à des personnes hiérarchiquement asymétriques.

L'entretien de groupe a comme intérêt d'identifier différents points de vue sur une même thématique. Il permet à la fois de révéler des tensions, des zones d'ombres et des contradictions et peut également pointer des forces, des principes partagés et des avis convergents.

Pour valoriser l'entretien de groupe, le chercheur doit veiller à la dynamique de groupe, il s'agit d'un point clé pour permettre à tous de s'exprimer de manière libre. Le risque lors d'un entretien de groupe est qu'une idée commune émerge sans que celle-ci soit partagée en raison de l'influence d'une ou d'un groupe de personnes.

La dynamique d'un groupe et les interactions permettent d'aborder différents points de vue sur une même thématique. Les acteurs peuvent défendre leurs points de vue, apprendre et discuter celui des autres. Les échanges permettent de préciser et d'argumenter pour expliquer les pensées de chacun. La discussion est accessible à tous, même si au sein d'un groupe les moins bavards ou les plus timides peuvent être étouffés par la domination de personnes moins inhibées. Dans un entretien de groupe, des idées et des critiques peuvent avoir l'impression d'être plus justes ou partagées selon la qualité de l'argumentation et le nombre de personnes qui soutiennent l'idée. Des conditions qui ne se retrouvent pas lors d'entretien individuel.

Comme pour l'entretien individuel, l'entretien de groupe doit être organisé pour cibler les thématiques à discuter. Le modérateur du groupe sera amené à diriger les débats dans la logique d'un entretien semi-structuré (Thibeault, 2010). L'entretien de groupe permet de collecter les opinions, les pratiques les points de vue. Dans le cadre de cette recherche, les professionnels-tuteurs engagés dans les entretiens de groupe appartiennent à différents secteurs professionnels, mais sont engagés dans des missions tutorales similaires. Les différentes approches permettent de révéler les problématiques communes et de spécifier les situations particulières selon les secteurs professionnels.

L'entretien de groupe permet d'explorer de nombreux points de vue avec la dynamique des interactions. Les échanges permettent des réactions en chaîne qui favorisent la finesse de la recherche sur une thématique, aux risques parfois de se perdre dans des détails.

Au niveau organisationnel, l'entretien de groupe limite la multiplication des entretiens individuels. Il active les réflexions, en raison de la diversité des pensées. Cependant, l'analyse des entretiens est complexe en raison de la multitude d'acteurs à identifier lors de l'analyse.

Le modérateur-chercheur responsable de la vie de l'entretien doit veiller à favoriser les interactions positives. Certains enquêtés peuvent être sur la retenue en vue d'exprimer une opinion qui ne semble pas partagée, pour d'autres la parole peut être inhibée en raison des statuts des différents acteurs du groupe. Des données qui laissent entrevoir les limites de cette méthode.

D.1 Les recommandations relatives à l'organisation d'un entretien de groupe

Le chercheur doit préparer rigoureusement l'entretien de groupe pour envisager le recueil de données ciblées sur la thématique de recherche. Les questions doivent être courtes et ouvertes pour permettre aux différents acteurs de s'exprimer. Comme pour un entretien individuel, il est recommandé de réaliser l'entretien à l'aide d'un guide qui précise les thèmes à aborder. Selon les auteurs, il est recommandé de solliciter entre six et huit participants volontaires et de ne pas dépasser 12.

Le chercheur tient également le rôle du modérateur. Il doit faire émerger les différents points de vue. Son rôle peut varier selon la dynamique de groupe, ainsi sa manière d'animer le groupe peut être plus ou moins directive. Il doit être en mesure de reformuler et/ou clarifier les propos comme lors d'un entretien individuel dans une logique de synthèse des informations. Pour faciliter l'organisation, le chercheur peut être accompagné d'un observateur qui filme et note les aspects non verbaux. Dans le cas de cette recherche, il n'y aura pas d'observateur. Les échanges sont uniquement filmés avec une caméra fixe pour pouvoir retranscrire intégralement les propos à la suite de l'entretien.

Les conditions de l'entretien doivent également être préparées. Le lieu doit être neutre et convivial. Tous les pratiquants doivent être en mesure de se voir lors de l'échange. Au début de l'échange, il est préférable que tous les participants se présentent pour identifier la fonction et le statut de tous. Enfin comme pour l'entretien individuel, le respect de l'anonymat est de vigueur suite à la retranscription des propos, cette information doit être donnée au début de l'échange.

D.2 Analyse du contenu

L'analyse du contenu nécessite une retranscription intégrale du temps d'échange. L'analyse apparaît plus complexe que pour un entretien individuel en raison de la multiplication des propos des participants. Lors des échanges, le chercheur doit veiller à ce que les participants ne parlent pas en même temps pour être en mesure de capter et d'identifier les propos distinctement. L'analyse du contenu est thématisée en fonction des questions posées par le chercheur. Il s'agit ensuite de regrouper les occurrences et les divergences. L'entretien de groupe permet également d'identifier d'heureuses découvertes en raison de la dynamique de groupe qui favorise l'émulation et la création d'idées qui peuvent être nouvelles, méconnues et pertinentes. Lors de l'analyse, il est également

nécessaire d'identifier si elle existe la domination des participants ou si une asymétrie existe. Cela peut permettre de réguler certains propos lors de l'analyse.

Pour spécifier le contexte des entretiens de groupe réalisés lors de cette recherche. Ils se sont déroulés en complément d'un temps de formation en présence de six à huit participants. Ces entretiens ont permis de recueillir des données sur les pratiques professionnelles des participants et de discuter les contenus du temps de formation.

Synthèse

Les différentes méthodes de recueil d'informations décrites sont opérationnalisées dans ce travail de recherche. La diversité des méthodes utilisées cible des observations variées pour recueillir des informations qui permettent de mieux comprendre les pratiques visées par la recherche. Les données recueillies via la passation d'entretiens ou l'administration de questionnaire sont complémentaires dans le sens où ces méthodes fournissent des données qualitatives et ciblées pour l'entretien. Les données qualitatives se focalisent sur une population plus restreinte, mais variée en fonction de l'échantillonnage choisi. Quant au questionnaire, il permet de recueillir des informations sur un plus grand nombre de participants dans la logique d'une analyse quantitative des données recueillies.

Un des intérêts majeurs d'utiliser différentes méthodes de recueils est de pouvoir exploiter, préciser ou valider les résultats d'une observation. En effet, les résultats consécutifs à l'utilisation d'une méthode peuvent être complétés par un entretien plus ciblé ou un questionnaire permettant un questionnement plus large sur une thématique identifiée. La diversité des données est ainsi d'une grande richesse si elles s'articulent et se complètent. Cependant, elles peuvent au contraire se contester ou révéler des avis divergents. Cette situation permet d'ajuster ou d'initier de nouvelles observations. Une démarche qui correspond à la logique de recherche. De ce fait, il semble que l'utilisation de différentes méthodes de recueil incite le chercheur à être réflexif. Le chercheur se doit de prendre du recul sur sa méthodologie et l'analyse des données recueillies. Cette démarche semble légitime dans la perspective d'aborder une thématique complexe et multifactorielle comme la pratique réflexive.

Ainsi, le cheminement de cette recherche se traduit par la construction d'un modèle, à la formalisation d'un support favorable à l'incitation à la pratique réflexive des étudiants en formation

PARTIE 4 : LES RECHERCHES

Ce travail de thèse repose sur trois pans d'observation qui permettent de cerner la problématique relative aux pratiques réflexives des étudiants. Ce triptyque s'est révélé au cours de la recherche et s'organise autour de plusieurs observations.

Le premier pan est relatif à l'identification de la pratique réflexive des étudiants. À ce titre, une première étude exploratoire a permis de cerner les thèmes à observer avant de cibler plus précisément les observations à mener lors d'une première étude réalisée via la passation d'entretiens auprès des étudiants en formation.

Le second pan de la thèse est tourné vers les relations entre les tuteurs de stage et les étudiants. Cette étude a permis d'observer les échanges de cette dyade et d'appréhender les pratiques de terrain.

Enfin le dernier pan cible les pratiques des tuteurs en vue de guider leurs pratiques d'accompagnement. L'objectif étant d'identifier les pouvoirs d'une démarche établie et de préciser les actions favorisant l'incitation des pratiques réflexives des étudiants.

Chapitre 1 : La question de départ, Identifier la pratique réflexive d'un étudiant en formation

Pour la première observation, l'objectif est d'identifier la pratique réflexive des étudiants dans le cadre de leur formation. Un premier regard sur la réflexivité pour révéler des repères et préciser dans une logique inductive le cadrage de la thèse.

A. Contexte

Cette première observation s'oriente en direction des étudiants inscrits dans les formations en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Pour rappel, les parcours en STAPS visent des compétences liées à la formation des enseignants ou la formation des professionnels dans les métiers du sport. Les formations en STAPS sont multidisciplinaires : elles s'articulent autour des sciences humaines, des sciences de la vie, des sciences de gestion, de la didactique professionnelle, de la méthodologie de l'intervention, des pratiques physiques et des langues. Cette spécificité multidisciplinaire permet d'identifier au sein du cursus une pluralité de dispositifs pédagogiques visant l'acquisition de compétences dans ces différents champs. Ils ambitionnent bien entendu des maîtrises ; liées aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être d'une profession visée par la validation d'un diplôme universitaire.

En formation initiale, la visée professionnelle des formations pour les étudiants devient une intention majeure. Elle est difficilement appréhendable, mais étroitement liée à la notion de réflexivité. Elle engage une posture de prise de recul et de distanciation sur la situation. Une prise de recul pour une vision plus objective de la situation et une distanciation pour une analyse réflexive de sa réflexion à traiter une situation. La pratique réflexive est visée à l'université en vue de la professionnalisation et du développement des capacités d'analyse des étudiants. Dans le contexte des études en STAPS, les étudiants sont précocement et régulièrement investis dans des enseignements liés à de la

méthodologie de l'intervention. Ces enseignements sont adossés à des engagements pratiques de type « stage d'intervention et d'analyse ». Ce terrain paraît propice pour identifier les actions réflexives des étudiants. Cette première observation envisage donc une reconnaissance de l'activité réflexive des étudiants.

B. Observer les pratiques pour révéler le cadre de l'étude

Cette enquête est guidée par quelques interrogations en vue de délimiter les contours de la thèse. Ainsi ces premières observations tentent dans une logique inductive d'apporter quelques éléments de cadrage à la recherche :

- Quelles sont les activités réflexives des étudiants ?
- La réflexivité des étudiants est-elle identifiable en cours de formation ?
- Les étudiants sont-ils réflexifs ?
- Les activités universitaires visent-elles la compétence réflexive des étudiants ?

Les premières réflexions portent sur l'identification des actions réflexives des étudiants et le possible lien avec leur professionnalisation.

Il s'agit dans un premier temps de préciser les différents éléments en jeu qui permettent d'identifier les pratiques réflexives des étudiants dans le cadre d'une analyse des actions vécues. Pour appréhender ces premières observations, la catégorisation des seuils et des postures de réflexivité de Jorro (2005) sert de repère pour calibrer les différentes données recueillies. Cette grille d'analyse spécifique pour calibrer les écrits est testée pour cette première observation. Elle ne sera plus utilisée après cette exploration en raison de la difficulté rencontrée pour classer les écrits des étudiants dans les différents seuils.

Tableau 8 Grille d'analyse de la réflexivité (selon Jorro 2005)

| Postures | Retranchement | Témoignage | Questionnement | Évaluation régulation |
|-----------------------|---|---|--|---|
| Seuils de réflexivité | Idéal type Sur-argumentation - propos très détaillés - pensée « autocentrée » - justifications anecdotiques - ouverture désapprouvée - relation magique au métier | Dire et analyser Reflét -Dire la pratique/la réalité du terrain -Description des situations vécues -propos succincts - pensée linéaire - justifications - absence de débat - pas de questionnement identitaire et professionnel | Savoir- analyser Interprétation -Problématisation -identification d'un cadre de référence -émotion et affectivité marquées - conflit intra-personnel - Dialogue avec référence | Savoir - expérimentiel Fonction critique – régulation -alternative à son action - aménagement - perspectives -dimension dialogique -questionnements |

Une approche plus globale est également expérimentée via une analyse des données plus inductive. Le mode de classement est créé suite à l'analyse des données des dossiers. Cette analyse « Data Structure » s'appuie sur les travaux de Gioia et al. (2012).

C. Condition de la première observation

L'observation porte sur l'analyse d'un dossier, support d'une évaluation, pour des étudiants inscrits en 2ème année de master STAPS mention Activités physiques adaptées et santé (APAS). Les écrits attendus font suite à la participation d'un groupe de 23 étudiants à trois jours de formation dans le cadre d'un enseignement sur les pratiques et techniques des activités physiques et sportives. Cette production sous la forme d'un rapport permet aux étudiants de réaliser un retour sur les actions vécues.

La formation de trois jours s'est déroulée du 10 au 12 octobre 2017. Les objectifs de la formation étaient de permettre aux étudiants d'identifier les risques et les atouts liés à la pratique des activités nautiques et côtières ; de maîtriser les adaptations techniques, réglementaires et technologiques ; de savoir adapter des activités physiques selon les publics rencontrés pour rendre ces pratiques bénéfiques dans une démarche holistique.

L'observation s'attarde plus particulièrement à la fin du dossier où les consignes suivantes étaient données.

Extrait cahier des charges dossier :

« Consignes relatives aux données attendues »

Partie N°3 : Bilan réflexif – Les activités, les pratiquants, les interventions, les professionnels.

Conclusion : Elle doit mettre en évidence la place que vous accordez à l'expérience vécue et les effets sur votre parcours professionnel et académique. (Perspectives, réinvestissement, projet) »

Concernant la rédaction du document, aucune consigne particulière n'était donnée notamment sur les attentes liées aux données réflexives. Le document était à rendre pour le 27 octobre soit 15 jours après la fin de la formation.

Cette première observation est caractérisée par un cadrage théorique et une méthodologie approximative, elle permet par un premier pas expérimental de dépasser les constats et présenter des données factuelles relatives aux marques de réflexivités identifiables chez les étudiants en formation.

D. Méthodologie

Les 23 dossiers sont lus et analysés afin d'identifier les données relatives à la réflexivité des étudiants suite à la pratique et l'encadrement de différentes disciplines d'activité physique.

Deux modes d'exploration sont utilisés.

Pour la première exploration, les seuils de réflexivité et postures réflexives calibrées par Anne Jorro (12 dossiers sont traités avec ce modèle). À la lecture des dossiers, les écrits réflexifs sont classés dans les différents seuils et annexés aux différents items : sur-argumentation, reflet, interprétation et fonction critique-régulation

Le second mode d'exploration utilisé est qualitatif, le mode de classement est créé suite à l'analyse des données des dossiers. Cette analyse « Data Structure » s'appuie sur les travaux de Gioia et al. (2012). Les données réflexives sont tout d'abord identifiées pour ensuite être organisées en thèmes puis en dimensions. (Annexe I : Données observations initiales, catégorisation selon Jorro)

E. Analyse descriptive des premières données recueillies.

Des données sont repérées dans les quatre seuils de réflexivité définis par A. Jorro. Dans chaque seuil, Jorro propose des indicateurs qui permettent de catégoriser les données. Dans le seuil de la « sur argumentation », les propos peuvent ainsi être calibrés au regard de ces repères, « propos très détaillés », « pensée autocentrée », « justifications anecdotiques », « ouverture désapprouvée », ou « relation magique au métier ». Un premier filtre qui permet d'organiser les données.

E.1 Catégoriser via le modèle d'Anne Jorro (2005)

Suite à l'analyse des douze premiers dossiers, quelques propos peuvent être catégorisés. Dans le premier seuil de « Sur argumentation », les écrits sont principalement indexés à « la pensée autocentrée » et « la justification anecdotique ».

- « j'ai bien aimé l'échange qu'on a pu avoir avec eux »
- « cela nous a montré que les activités nautiques et plus particulièrement de voile sont tributaires de la météo ».

Les écrits ne permettent pas d'identifier d'autres données dans ce premier seuil de la « sur-argumentation ».

Dans le second seuil celui du « reflet », une donnée particulière est répertoriée dans la catégorie « justifications » :

- « Cependant, la transition entre les situations était un peu trop longue, du fait notamment que l'on soit nombreux à encadrer la séance ».

Dans le troisième seuil de « l'interprétation », très peu de données à classer. Quelques propos liés à des problèmes identifiés :

- « La difficulté que j'ai ressentie est le manque de connaissance de ces personnes ainsi que le manque d'organisation dans le groupe ».

Enfin, dans le dernier seuil, fonction critique, les données sont majoritairement classées dans la catégorie « perspectives » :

- « Il est alors envisageable de mettre en place de futurs projets en lien avec ces pratiques dans nos structures »,
- « ...de découvrir d'éventuelles formations qualifiantes complémentaires à notre parcours universitaire sur les activités nautiques et d'enrichir nos compétences professionnelles ».

La classification des données via ce premier mode est délicate. L'interprétation des écrits contraint la classification des données. Les écrits sont narratifs, ils permettent difficilement d'affirmer la prise de recul et l'implication de l'étudiant dans l'analyse. Le modèle de Jorro permet de classer les écrits dans diverses catégories en raison de ce qu'interprète le chercheur dans les indicateurs décrits par l'auteur. Ce modèle paraît, pour cette première étude, peu adapté pour observer les pratiques réflexives des

étudiants. Les indices décrits pour calibrer les propos des étudiants paraissent corrélés à une interprétation marquée de la part du chercheur. En effet, dans les écrits des étudiants, il est difficile de distinguer « des propos très détaillés » à « une justification anecdotique » ou « une émotion marquée » à « un conflit intra-personnel ». Un modèle qui permet tout de même d'affirmer que les étudiants s'engagent faiblement dans une pratique réflexive, même dans le cadre d'une commande relative à cette pratique.

Enfin, les aptitudes du chercheur à utiliser ce modèle peuvent également être remises en cause. En effet, l'utilisation novice de l'outil par le chercheur peut annihiler l'efficacité du support.

E.2 Classer via le modèle « Data structure » (Gioia et al. 2012).

Le second mode de traitement dit « Data Structure » permet de répertorier les données réflexives pour ensuite les regrouper par thématiques et enfin les organiser en dimensions. Ce modèle est utilisé pour observer les pratiques réflexives repérées dans 11 dossiers d'étudiants.

Cette méthode évite l'enfermement dans une grille, elle permet d'objectiver les données.

Tableau 9 « DATA Structure » réflexivité des étudiants

| Propos | Meta-concepts | Dimensions |
|--|------------------------|---------------------|
| « Je me suis même retrouvé par moment à ne pas comprendre les interventions » « Le caractère éminemment spécifique de l'activité physique adaptée, associé à la spécificité du public rencontré, du lieu de stage et des activités nautiques a alors rendu très difficile la mise en relation des contenus de formation » | Approche concrète | Descriptive |
| « Le caractère très technologique de beaucoup d'entre elles limitait bien souvent la réelle mise en action du pratiquant » | Approche par problèmes | Critique |
| « Il est alors difficile d'envisager des perspectives et un réinvestissement des connaissances acquises » « l'émergence de nombreuses compétences professionnelles pour la suite de notre carrière » | Approche projective | Professionalisation |

Sans repère conceptuel, l'observation est dispersée. Dans ce cas, les propos sont extraits des écrits et classés selon les approches et les dimensions suggérées par le chercheur. Les données recueillies ne permettent pas d'utiliser le mode « data structure » dans sa complétude. Les carences de repères et de maîtrises des concepts en début de recherche ne permettent pas d'utiliser ce support avec pertinence. Il admet tout de même de repérer des thématiques et des pratiques qui se révèlent et se concrétisent.

Ce premier travail vise une identification et catégorisation des données réflexives des étudiants. La réflexivité attendue dans les dossiers est limitée. Sans préconisation sur les attentes, les étudiants ne

semblent pas « armés » pour une analyse réflexive des actions menées lors d'un stage de formation pratique. De ce fait, les données illustrant une pratique réflexive sont ardues à repérer. Les écrits permettent tout de même de repérer quelques illustrations. Tout d'abord, des écrits à classer dans des méta-concepts comme l'approche concrète qui précisent que les étudiants racontent leurs pratiques avec l'unique intention de décrire ce qui s'est passé. Les étudiants sont ici dans une logique descriptive, ils racontent le déroulé de l'action sans se forcer à prendre du recul. Ensuite, les écrits montrent que l'étudiant repère des problèmes dans certaines situations, des problèmes ciblés qui signalent que l'étudiant s'engage dans une dimension critique. Enfin, d'autres écrits peuvent être classés dans une approche projective où les étudiants prennent conscience de leur pratique dans la perspective d'acquérir des compétences en vue de leur professionnalisation.

Cette première observation dévoile différentes dimensions qui seront au cœur de cette thèse. Une première liée (1) aux conditions d'observation des pratiques réflexives pour notamment préciser les conditions favorables aux pratiques réflexives (environnement, incitation, acteurs). Une seconde relative à (2) l'identification des pratiques réflexives des étudiants en signifiant notamment les indicateurs qui permettent de repérer la pratique réflexive. Enfin une dimension à relier aux différentes (3) formes et niveaux de pratiques réflexives. Ainsi, cette observation révèle des pratiques diverses qui semblent amorcées, mais difficiles à attester en raison d'éléments multifactoriels qui influencent l'engagement dans le processus réflexif.

F. Perspectives

Au-delà des imprécisions liées à la maîtrise des concepts et à la méthodologie, la notion de réflexivité demeure nébuleuse pour les étudiants. De ce fait, ils tentent d'engager une réflexion sur les actions vécues sans prendre du recul sur leur pratique pour mener une réflexion qui englobe la réflexion sur la situation et la réflexion sur la réflexion (Donnay et Charlier, 2008). De ce fait, les écrits permettent difficilement d'identifier des propos réflexifs.

Cette observation initiale a permis de cibler des interrogations relatives aux pratiques réflexives des étudiants. Elle permet d'initier la réalisation d'une étude exploratoire qui vise l'identification des pratiques réflexives des étudiants dans une dimension méthodologique adaptée à un travail de recherche. Cette étude exploratoire vise un large panel d'étudiants via un questionnaire en ligne permettant de cadrer et de cibler une recherche dans une perspective plus qualitative.

Chapitre 2 : Étude exploratoire

Le premier temps d'observation admet la nécessité d'identifier les informations relatives aux pratiques réflexives des étudiants. Elles semblent perceptibles, mais difficiles à déterminer chez les étudiants en formation. Cette première étude exploratoire vise à identifier « la pratique réflexive des étudiants en STAPS lors d'une période de stage ».

Cette étude d'exploration et de cadrage vise à révéler et identifier des indices de pratique réflexive de la part des étudiants. Cette observation permet d'envisager la corrélation entre les pratiques réflexives des étudiants et leur professionnalisation.

A. Contexte

Dans la perspective de la professionnalisation des étudiants, la réflexivité semble être une compétence nécessaire pour permettre aux étudiants « futurs professionnels » de s'adapter aux secteurs professionnels. Comme le note Wittorski (2016), « l'enjeu consiste à favoriser l'adaptation continue des salariés aux changements du travail » ; la flexibilité sous ses différentes formes (mobilité, polyvalence, pluri compétences, transversalité) permet aux étudiants une adaptation aux différentes contraintes des différents milieux professionnels visés. La pratique réflexive est un des moyens permettant à l'acteur d'analyser sa pratique et son environnement pour ajuster et réguler ses actions dans un contexte changeant.

Dans le cadre de la formation universitaire, la mise en pratique et les actions sont opérées via le stage. Comme le précise Perrenoud (2001) quand il parle « d'universitarisation et de pratique réflexive », « le stage un moment propice pour la pratique réflexive ».

Ainsi, l'étude exploratoire suivante vise à identifier la pratique réflexive des étudiants en formation initiale.

B. Révéler les pratiques réflexives des étudiants

Lors des évaluations de fin de stage, les jurés enseignants et professionnels font les constats que les analyses des actions vécues par les étudiants en formation initiale sont superficielles, descriptives, narratives voir anecdotiques. Ces constats recueillis de manière informelle sont notamment énoncés pour des étudiants inscrits dans les formations de licence et master Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Cette population est donc interrogée pour cette étude exploratoire. Elle s'oriente plus particulièrement sur la population des étudiants inscrits en 3^{ème} année de licence et en master. Les stages de « pratique professionnelle et d'analyse » sont obligatoires dès la 3^{ème} année de licence. Les compétences visées par le stage sont adossées à des référentiels qui ciblent des compétences théoriques, pratiques et multidisciplinaires.

Les stages peuvent être lissés ou massés selon les parcours de formation, ils peuvent compter entre 150 et 450 heures selon le niveau de formation de la licence 3^{ème} année au master 2^{ème} année. Ces

précisions notifiant la pluralité des situations de stage, la durée pouvant être corrélée à l'engagement dans la pratique réflexive.

La réflexivité quoique rarement énoncée avant le 01 janvier 2019 dans l'ensemble des référentiels des diplômes de licence et master STAPS est maintenant mentionnée dans les fiches master STAPS de l'espace de la certification professionnelle (France Compétences) et ciblée en licence par les blocs de compétences relatifs au positionnement vis-à-vis d'un champ professionnel et à l'action en responsabilité au sein d'une organisation professionnelle.

Ainsi, en ciblant les étudiants STAPS en stage, l'objectif est de remarquer s'ils sont en mesure d'agir dans un contexte spécifique, d'engager une pratique réflexive et de la décrire.

C. Méthodologie

Dans cette étude, les étudiants de licence 3^{ème} année, master 1 et master 2 inscrits dans les différents parcours de formation en STAPS d'un établissement de formation sont interrogés. Ils sont sollicités pendant leur période de stage. L'étude est réalisée via un questionnaire en ligne « google-form ». L'outil « google-form » permet la diffusion simple du questionnaire via un lien et une adresse courriel (Annexe II : sollicitation étude exploratoire). Les étudiants sont sollicités une première fois, une relance est effectuée une semaine après le premier envoi.

Les réponses sont compilées sur la plateforme « google-form ». Une extraction des données via un tableur Excel est possible. Le traitement des données est ainsi facilité et permet une analyse quantitative et qualitative via l'utilisation des fonctions du tableur. (Annexe III Pratique Réflexive - Stage licence/master (2017/2018) Période N°1)

Le questionnaire est anonyme. Les interrogés renseignent tout d'abord le niveau et le parcours de formation suivi. Ensuite, les interrogations sont relatives aux pratiques réflexives. La première page du questionnaire énonce brièvement la réflexivité pour contextualiser l'étude et permet aux étudiants de répondre plus précisément au questionnaire. Le questionnaire ambitionne l'identification des pratiques réflexives des étudiants. L'interrogation initiale vise à identifier ou non la pratique réflexive des interrogés sur le terrain de stage. Les questions suivantes permettent de préciser les modalités de la pratique réflexive, les objets ainsi que les formes de la réflexivité. Concernant la pratique réflexive, la trame du questionnaire reprend les trois temps de la réflexivité énoncés dans le cadrage de l'étude, à savoir les phases interactives (pendant l'action), postactive (après l'action) et préactive (avant l'action).

Les différentes interrogations du formulaire permettent des réponses détaillées. Les situations identifiées comme support des pratiques réflexives sont catégorisées selon l'objet de la réflexion. À savoir : l'action de l'acteur, l'action de l'acté ou les interactions entre l'acteur et l'acté. Ces trois objets permettent de classer l'ensemble des situations. Les différentes formes de réflexivité sont ensuite catégorisées selon le modèle de Derobertmeasure. Un modèle préféré à celui de Jorro. Le modèle de Jorro cible plus particulièrement les marques de réflexivités dans les écrits. Un modèle qui ne semble pas applicable pour des données recueillies sur la base des souvenirs et des intentions des étudiants. De plus, le modèle de Jorro a précédemment montré des limites, notamment pour calibrer les pratiques selon des critères qui donnent une part d'interprétation très marquée pour l'enquêteur.

Ainsi, le modèle de Derobertmasure (2012) semble plus adapté notamment pour classer des pratiques énoncées dans un questionnaire. Derobertmasure décrit trois niveaux de réflexivité qui seront des repères pour classer les données des étudiants et révéler les différentes formes de pratique réflexive.

Le premier niveau permet d'identifier une pratique réflexive de « base ». Les formes suivantes sont ciblées :

- la narration et la description des situations d'action ;
- le questionnement sur les actions menées ou à mener ;
- la prise de conscience de son action dans l'environnement ;
- l'identification de ses difficultés dans la pratique.

Pour l'auteur, ces formes de pratiques semblent nécessaires avant une prise de recul plus marquée.

Le second niveau vise à interroger sa pratique vis-à-vis d'une norme, d'un modèle, d'une intention :

- la légitimation de sa pratique selon une préférence, une tradition ;
- une évaluation de sa pratique ;
- une intentionnalisation ;
- la légitimation de sa pratique en fonction d'arguments contextuels ;
- la légitimation de sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ;
- un diagnostic de sa pratique.

Le troisième niveau qui permet de se tourner vers une expérience prochaine, hypothétique ou concrète :

- proposition d'une ou plusieurs alternatives ;
- exploration d'une ou plusieurs alternatives ;
- une théorisation de sa pratique.

Ces niveaux de réflexivité sont utilisés pour une première analyse des données recueillies lors de cette étude.

D. Résultats

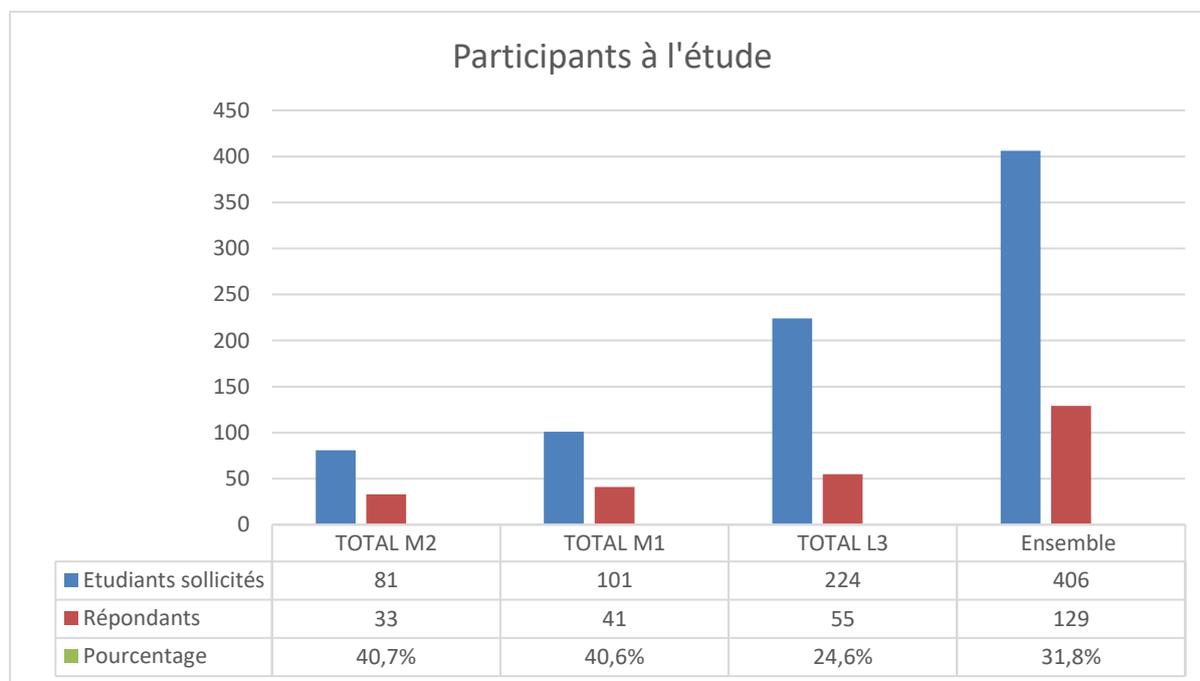
D.1 Participation des étudiants à l'étude

Des étudiants de trois niveaux de formation ont été sollicités pour participer à cette étude. Au total, 406 étudiants ont reçu via un courriel (Annexe II), les invitant à compléter un formulaire pour participer à une étude sur la réflexivité des étudiants pendant leur période de stage professionnel.

On observe rapidement des taux de réponse plus importants pour les étudiants inscrits en master 1 et master 2. Pour ces deux niveaux, les taux de retour sont proches de 41 % contre environ 25 % pour les étudiants inscrits en licence 3. Cette première observation indique l'éloignement des étudiants de licence 3 à traiter la pratique réflexive. Au contraire, près de 41 % des étudiants inscrits en Master ont répondu au questionnaire sans distinction pour les étudiants de master 1 ou master 2. Cela peut traduire l'intérêt qu'ils portent à la réflexivité dans le cadre de leurs pratiques de stage en vue de leur professionnalisation.

Au total, 129 étudiants ont répondu au questionnaire via le formulaire en ligne soit près de 32 % des sollicités (interrogés).

Figure 10 Sollicitation et participation des étudiants



D.2 Identification d'une pratique réflexive

La première interrogation du questionnaire vise à identifier ou non la pratique réflexive des étudiants sur le terrain de stage (figure 11).

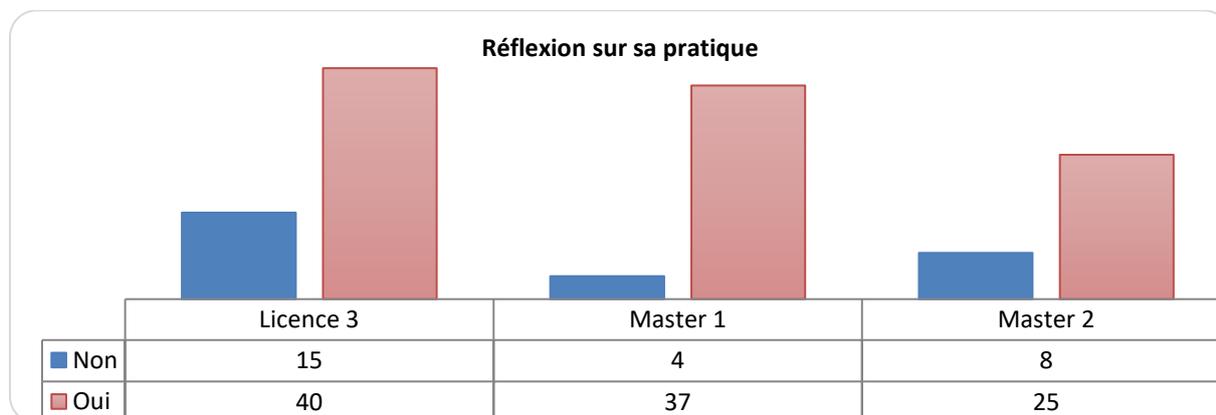
Au total, 79 % des étudiants interrogés estiment avoir une pratique réflexive sur le terrain de stage. On note un taux plus faible pour les étudiants de licence 3 (73 % contre près de 90 % pour les étudiants de master 1 et 76 % pour les master 2).

Sur les 129 répondants, 102 estiment avoir une pratique réflexive sur le terrain de stage.

Tableau 10 identification d'une pratique réflexive

| Niveau d'étude | Non | Oui | Total général | % oui |
|----------------------|-----------|------------|---------------|-------------|
| Licence 3 | 15 | 40 | 55 | 73 % |
| Master 1 | 4 | 37 | 41 | 90 % |
| Master 2 | 8 | 25 | 33 | 76 % |
| Total général | 27 | 102 | 129 | 79 % |

Figure 11 Pouvez-vous citer une situation de travail récent qui vous a donné à réfléchir sur votre pratique ?



En cas de réponse positive, l'étudiant poursuit le questionnaire. Il est interrogé sur l'objet de sa réflexion puis sollicité pour préciser sa pratique réflexive lors des différentes phases d'une situation d'action. Dans le cas d'une réponse négative, l'étudiant est invité à clôturer le questionnaire par un envoi. Ce cas de figure a pu exclure quelques étudiants non conscients d'exercer une pratique réflexive, ou non familiarisés avec le terme de pratique réflexive. Toutefois pour éviter cette situation une définition succincte de la pratique réflexive était rédigée en début de questionnaire pour permettre aux répondants de découvrir ou préciser le terme de pratique réflexive. (Annexe III)

D.3 Objet de la réflexion

Selon Derobertmasure (2012), la pratique réflexive peut être orientée sur trois objets différents. Tout d'abord « l'action de l'actant », le praticien prend sa propre pratique comme objet de réflexion. Il s'agit du point central de la pratique réflexive où l'acteur prend du recul sur ses actions en analysant ses pratiques lors des différentes situations professionnelles. Ensuite, la pratique réflexive peut porter sur les actions de l'acté. Dans ce cas, le praticien prend comme objet de réflexion les pratiques, « les exécutions » du pratiquant pour identifier son rôle dans ces mises en action. Enfin, le praticien peut prendre comme objet de réflexion les interactions entre l'acté et l'actant, entre lui et le pratiquant.

Ces trois catégories ont été utilisées pour calibrer l'objet de réflexion des étudiants.

- L'action du pratiquant correspond aux réflexions ciblées sur les pratiques de l'acté (l'élève, le sportif, le patient, le résident, le client selon le secteur d'intervention de l'étudiant) ;
- L'interaction correspond aux réflexions portées sur la relation entre l'actant (étudiant-praticien) et l'acté ;
- Son action correspond aux réflexions ciblées sur la pratique de l'actant (dans ce cas l'étudiant sur le terrain de stage).

Figure 12 Pouvez-vous préciser cette situation sur laquelle porte votre réflexion ?

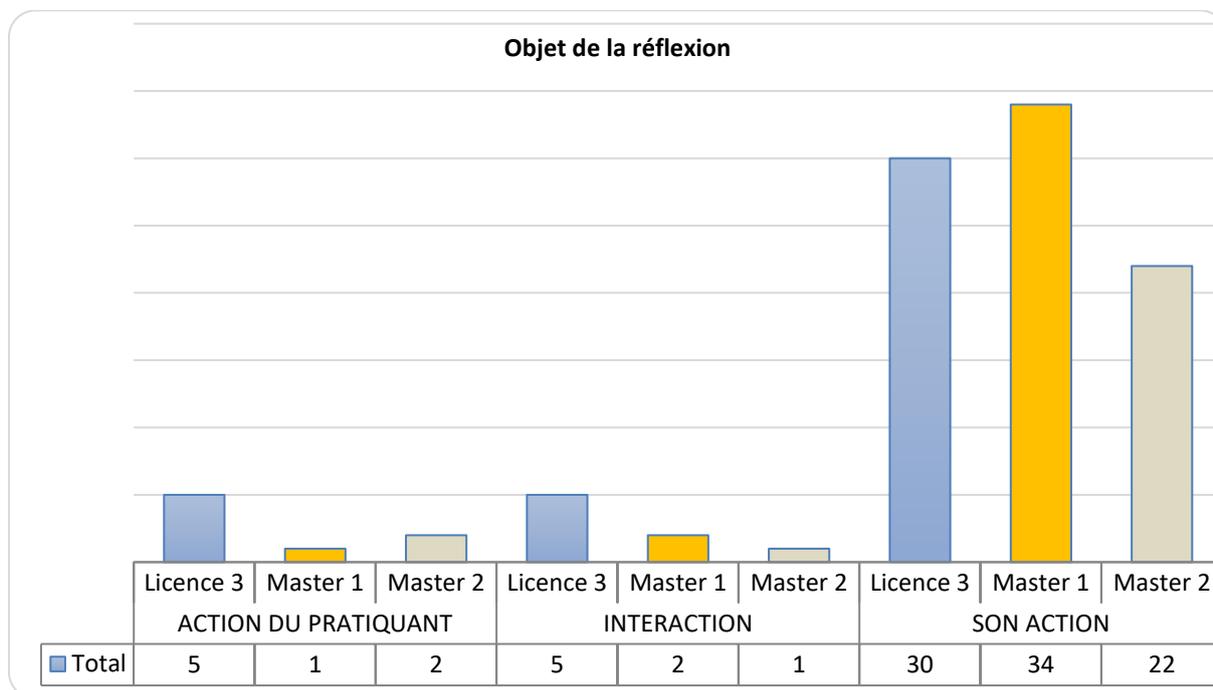


Figure 13 - objet de la réflexion

La majorité des réflexions sont dirigées vers l'action de l'étudiant. À tous les niveaux de formation, les étudiants perçoivent la pratique réflexive comme un outil permettant de prendre du recul sur leur pratique.

Données qui révèlent une réflexion portée par l'actant sur son action :

- « Mise en place d'un projet de réhabilitation au sein d'une structure, création de projet et demande de subvention ».
- « Une leçon d'EPS avec des élèves de 3ème qui ne s'était pas bien passée (problème dans l'engagement des élèves durant la leçon). Il a fallu que je cherche pourquoi cela ne s'était pas bien passé ».
- « Préparation et animation d'une séance ».

Les données recueillies auprès des 102 étudiants qui estiment avoir une réflexion sur leur pratique ne permettent pas toujours de certifier la pratique réflexive de l'étudiant. Les propos sont parfois peu détaillés, cela peut induire une mauvaise voire une impossible interprétation du chercheur.

Les réflexions menées sur les actions du pratiquant et les interactions actant/acté sont limitées, mais repérées dans tous les niveaux de formation.

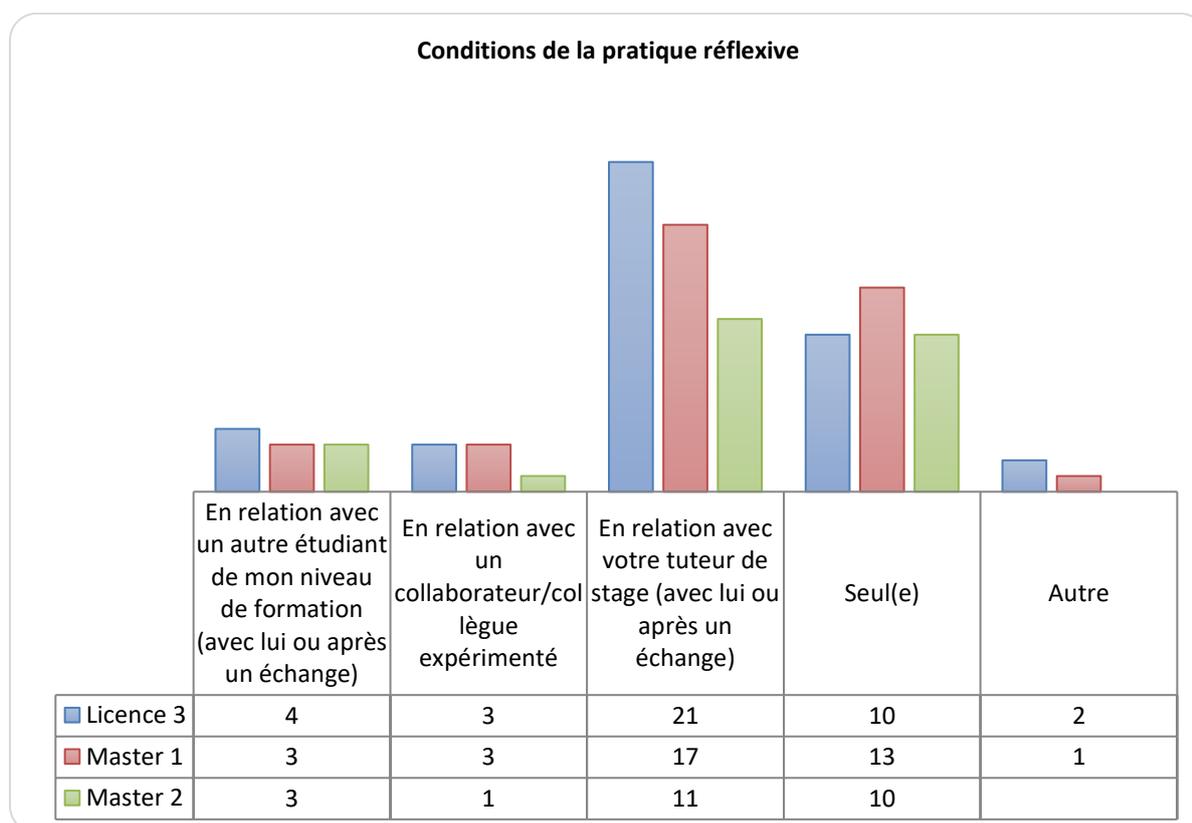
D.4 Les conditions de l'analyse réflexive

Les étudiants estiment que leur pratique réflexive est le plus souvent réalisée en présence du tuteur ou seul. L'analyse en présence du tuteur semble légitime pour des étudiants en formation initiale. Elle est notamment clairement majoritaire pour les étudiants de licence 3^{ème} année et nettement moins pour les étudiants de master qui sont attendus plus autonomes sur les terrains de stage. Cependant, l'interrogation est légitime pour les étudiants pratiquant une analyse réflexive « seule » notamment en licence et en 1^{ère} année de master.

Au total, près de 50 % (49 répondants) des analyses sont réalisées avec le tuteur de stage et 32 % seule (33 répondants). Les étudiants de licence précisent majoritairement engager cette pratique avec le tuteur de stage (21 sur les 40 répondants), 17 sur 37 pour les master 1 et 11 sur 25 pour les master 2.

Ces données montrent le rôle majeur du tuteur dans l'engagement de la pratique réflexive des étudiants. Pour les étudiants de master 2, l'expérience acquise semble leur permettre d'engager cette pratique seule (10 étudiants sur 17).

Figure 14 Précisez les conditions de votre analyse réflexive



D.5 Résultats de la pratique réflexive des étudiants.

Lors de la phase interactive : Pendant l'action

102 étudiants affirment réfléchir lors d'une situation de travail sur le terrain de stage. Sur ces 102 étudiants, 74 précisent avoir eu cette réflexion pendant la pratique.

Figure 15 Avez-vous porté une réflexion sur cette pratique PENDANT votre action ?

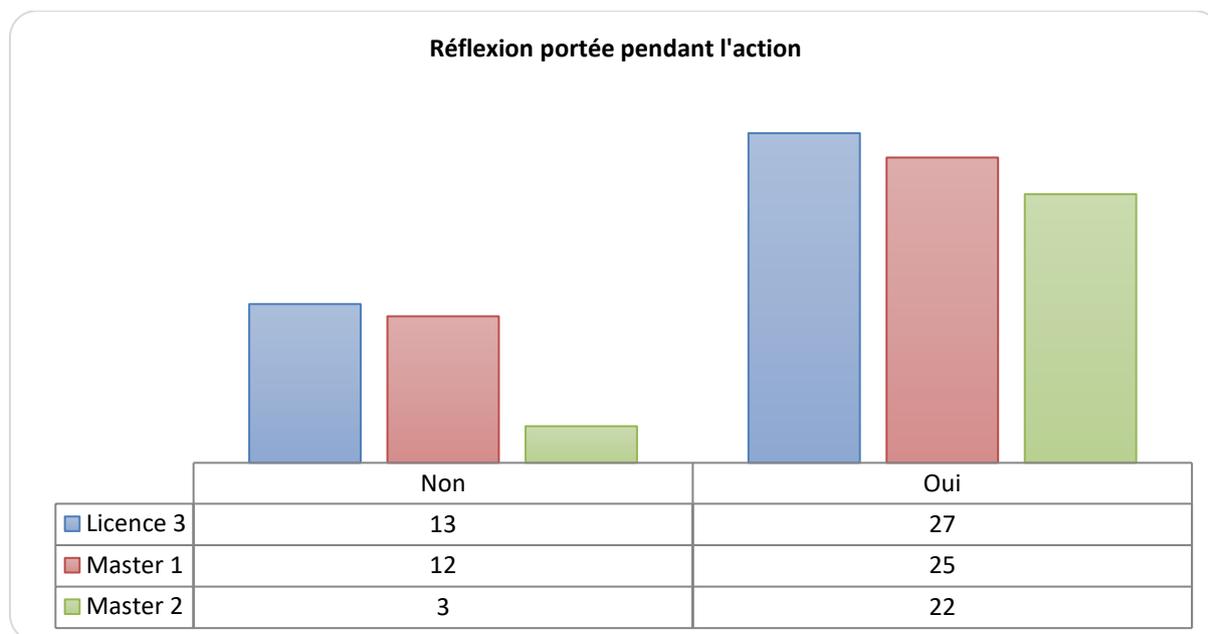


Figure 16 Réflexivité pendant la pratique

73 % des répondants assurent avoir une pratique réflexive pendant la pratique. Les différentes formes de réflexivité sont repérées dans le tableau ci-dessous.

Les 13 processus définis par Derobertmeasure (2012) et les trois niveaux sont utilisés pour catégoriser les remarques des étudiants. À noter l'item, « Extra-modèle » est ajouté pour classer les données qui sont hors sujet ou qui ne permettent pas une interprétation justifiée par des propos détaillés et précis.

Les trois catégories proposées par Derobertmeasure permettent une première organisation de ces données. Les données relatives au premier niveau d'une « pratique réflexive de base ». Un second niveau de réflexivité avec « une prise de recul » sur la pratique. Enfin un troisième niveau « tourner vers une expérience prochaine ».

Tableau 11 Processus réflexifs - pendant l'action selon modèle Derobertmeasure

| Niveaux | Processus réflexifs | PENDANT | Total / seuil | % |
|---------|-------------------------|---------|---------------|------|
| 1 | NARRER / DECRIRE | 8 | 33 | 45 % |
| | POINTER SES DIFFICULTÉS | 1 | | |
| | PRENDRE CONSCIENCE | 7 | | |
| | QUESTIONNER | 17 | | |

| | | | | |
|----------------------|---------------------------|-----------|-----------|--------------|
| 2 | DIAGNOSTIQUER SA PRATIQUE | 4 | 21 | 28 % |
| | ÉVALUER | 2 | | |
| | INTENTIONNALISER | 9 | | |
| | LÉGITIMER SA PRATIQUE | 6 | | |
| 3 | PROPOSER ALTERNATIVE | 1 | 7 | 9 % |
| | EXPLORER | 6 | | |
| | Extra-modèle | 13 | | |
| Total général | | 74 | 74 | 100 % |

Observations générales : Ces données signifient, que sur les 102 répondants un « Oui » à la pratique réflexive, 74 estiment avoir cette pratique « pendant » l'activité soit 73 %. À signaler que sur les 74 confirmant une pratique réflexive pendant l'action, 13 d'entre eux justifient cette pratique avec des données extra modèle. En soustrayant ces 13 avis au 74 (61 répondants), le taux de s'abaisse à 60 % pour les étudiants qui estiment avoir une pratique réflexive (61/102) et 47 % de tous les répondants au questionnaire (60/129).

Plus spécifiquement, on observe que 45 % des données classées dans le niveau 1 avec notamment 17 données, sur 33 classées dans l'item « Questionner »

- « Comment prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux au sein d'une même classe ? »
- « Est-ce que j'ai bien fait de proposer cette situation ? »
- « Nécessité d'ajouter des variables à l'exercice et lesquelles ? »

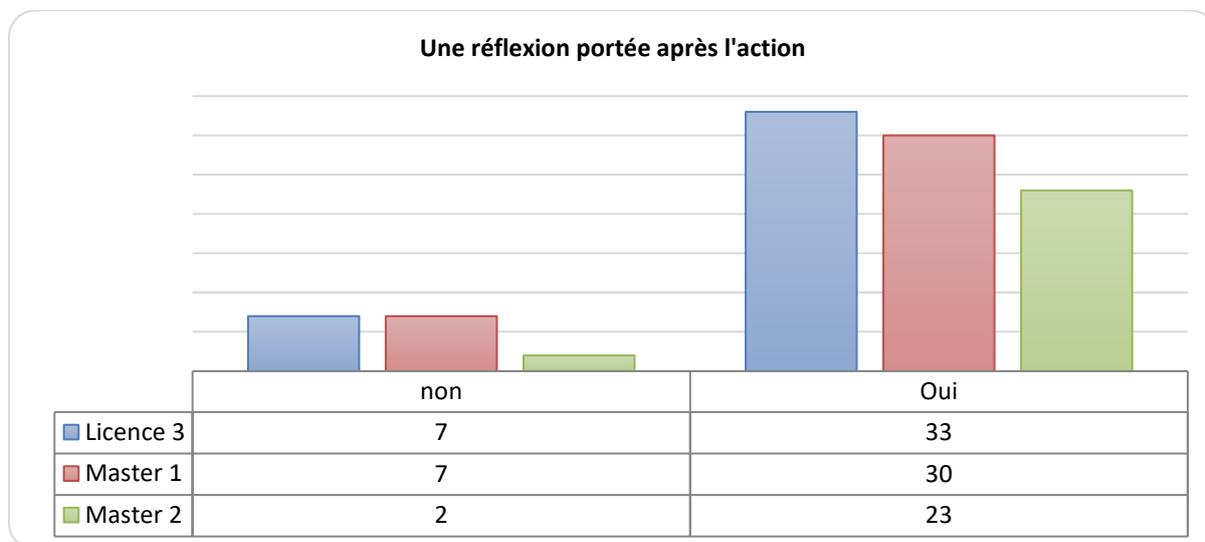
On observe également 13 données « extra-modèle » qui sont difficilement classables en raison d'un manque de détails, leur classement aurait été la source d'une importante interprétation.

- « Réaction élèves »
- « Répétitivité »
- « Analyse constante »
- « Réseau professionnel »

Lors de la phase postactive : Après l'action

Sur ces 102 étudiants, 86 précisent avoir eu une réflexion après leur pratique. Il s'agit de la phase la plus représentée dans la pratique réflexive des étudiants

Figure 17 Réflexivité après la pratique



La compilation des données relatives aux formes de réflexivité après l'action, permet d'identifier une répartition plus équilibrée des données dans les 3 catégories et proportionnellement moins de données « extra-modèle ». Le diagnostic de sa pratique est souvent révélé.

- « Cette organisation était-elle judicieuse finalement pour travailler mon objectif ? Comment l'améliorer ou quels sont les grands principes à garder ou apporter pour une future situation. »
- « Existe-t-il une différence entre les résultats que je pensais obtenir et ceux que j'ai réellement obtenus ? Pourquoi ? »

Tableau 12 Processus réflexifs - après l'action selon modèle Derobertmasure

| Niveaux | Processus réflexifs | L3 | M1 | M2 | Total / seuil | % |
|----------------------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|---------------|--------------|
| 1 | NARRER / DECRIRE | 1 | 5 | 3 | 27 | 31 % |
| | QUESTIONNER | 3 | 4 | 3 | | |
| | POINTER SES DIFFICULTÉS | 1 | | | | |
| | PRENDRE CONSCIENCE | 3 | 4 | | | |
| 2 | DIAGNOSTIQUER SA PRATIQUE | 9 | 6 | 6 | 32 | 37 % |
| | ÉVALUER | 3 | 3 | 2 | | |
| | INTENTIONNALISER LÉGITIMER | 1 | 1 | 1 | | |
| 3 | EXPLORER | 6 | 1 | 1 | 18 | 21 % |
| | PROPOSER | 2 | 3 | 5 | | |
| | ALTERNATIVE | | | | | |
| Extra-modèle | Extra-modèle | 4 | 2 | 3 | 9 | 10 % |
| Total général | | 33 | 29 | 24 | 86 | 100 % |

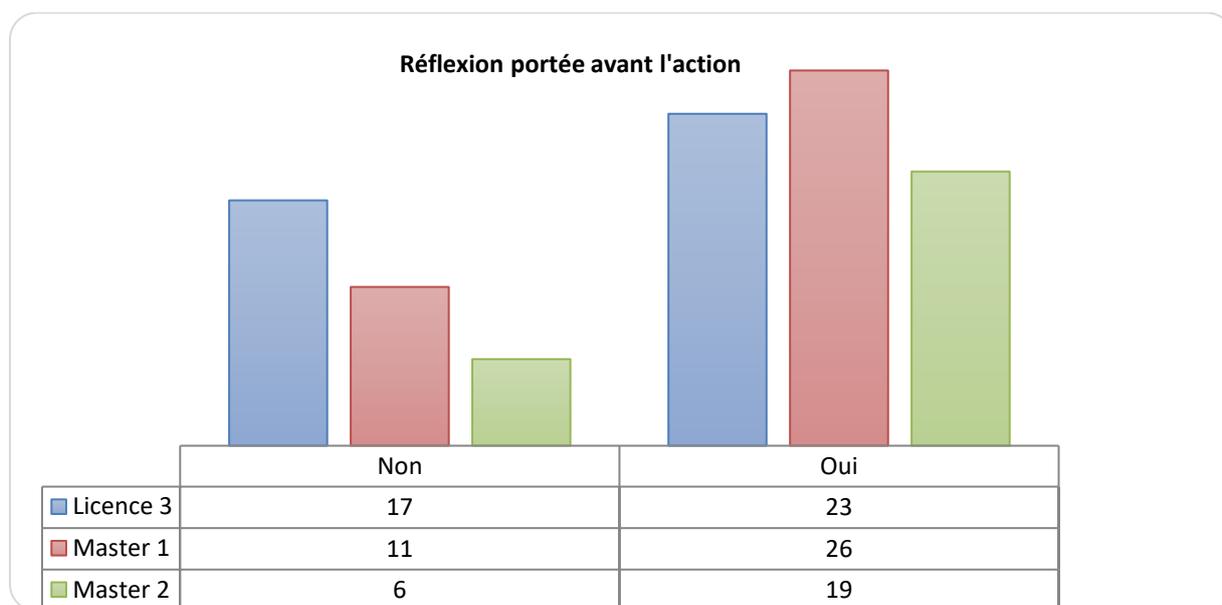
Observations générales : Ces données révèlent que sur les 102 étudiants répondant un « Oui » à la pratique réflexive, 86 estiment avoir cette pratique « après » l’activité soit 84 %. À signaler que sur les 86 confirmant une pratique réflexive « après » l’action, neuf d’entre eux justifient cette pratique avec des données extra-modèle. En soustrayant ces neuf avis au 86 (77 répondants), le taux s’abaisse à 75 % pour les étudiants qui estiment avoir une pratique réflexive (77/102) et 60 % de tous les répondants au questionnaire (77/129).

La phase de prise de recul est nettement identifiée comme le temps où l’étudiant réfléchit à sa pratique suite à l’action vécue. Le contenu de l’expérience vécue permet une prise de recul plus concrète. L’étudiant est dans ce cas en mesure de porter sur réflexion sur les actions menées. Pour dépasser l’unique identification de la pratique, une approche plus qualitative via un entretien permettrait de révéler avec plus de détails les pratiques des étudiants et cibler avec plus de précision les processus activés.

Lors de la phase pré-active : avant l’action

La dernière question du formulaire concerne la réflexivité de l’étudiant avant l’action. 67 % des « étudiants réflexifs » estiment avoir une pratique réflexive en phase pré-active. Ce taux est le plus faible des trois phases satellites de l’action.

Figure 18 Réflexion sur cette pratique AVANT votre action



En comparant plus précisément les niveaux de formation, on note que le taux de réponse positive est croissant en fonction du niveau d’étude (58 % en L3, 70 % en M1 et 76 % en M2)

Les données relatives aux formes de réflexivité révèlent, comme pour la phase interactive, une part importante de données classées dans la catégorie 1.

Tableau 13 Processus réflexifs - Avant l'action selon modèle Derobertmasure

| Niveaux | Processus réflexifs | L3 | M1 | M2 | Total / seuil | % |
|---------------|-------------------------|----|----|----|---------------|-------|
| 1 | NARRER / DECRIRE | 1 | 7 | 4 | 32 | 47 % |
| | POINTER SES DIFFICULTÉS | | | 2 | | |
| | PRENDRE CONSCIENCE | 2 | 3 | | | |
| | QUESTIONNER | 7 | 3 | 3 | | |
| 2 | ÉVALUER | | 1 | | 20 | 29 % |
| | INTENTIONNALISER | 6 | 6 | 4 | | |
| | LÉGITIMER | 1 | 1 | 1 | | |
| 3 | EXPLORER | | 1 | | 2 | 3 % |
| | THÉORISER | | | 1 | | |
| Extra-modèle | Extra-modèle | 6 | 4 | 4 | 14 | 21 % |
| Total général | | 23 | 26 | 19 | 68 | 100 % |

Observations générales : Ces données révèlent que sur les 102 étudiants répondant un « Oui » à la pratique réflexive, 68 estiment avoir cette pratique « avant » l'activité soit 67 %. À signaler que sur les 86 confirmant une pratique réflexive « avant » l'action, 14 d'entre eux justifient cette pratique avec des données extra-modèle. En soustrayant ces 14 avis au 68 (54 répondants), le taux s'abaisse à 53 % pour les étudiants qui estiment avoir une pratique réflexive (54/102) et 42 % de tous les répondants au questionnaire (54/129).

Selon les données recueillies, c'est avant l'action que les étudiants s'engagent le moins dans des pratiques réflexives. Les étudiants du niveau licence semblent plus en difficulté pour engager cette pratique. Des expériences professionnelles moins nombreuses peuvent expliquer cette donnée ; les stages déjà réalisés par les étudiants inscrits en master leur permettent de puiser dans les expériences vécues pour renforcer leur réflexion.

E. Analyse

Cette étude exploratoire réalisée auprès de 129 étudiants permet d'aborder plus concrètement la thématique des pratiques réflexives des étudiants. Le questionnaire sert à recueillir des données auprès des étudiants de trois niveaux universitaires (licence 3^{ème} année, master 1^{ère} année et master 2^{ème} année) et de différents parcours de formation en STAPS (APAS, MS, EM pour la licence et APAS, MS et MEEF pour le master). Les données recueillies peuvent être regroupées selon les niveaux et les parcours de formation suivis par les étudiants. Quelques propos détaillés sont remarquables et

apportent des précisions sur les pratiques des étudiants comme, les contraintes institutionnelles ou la place du tuteur. Toutefois, le questionnaire en ligne peut limiter l'analyse en raison des données transmises qui paraissent difficiles à interpréter. Dans le cas d'une thématique aussi multifactorielle que la réflexivité, certaines données sont difficilement exploitables en raison de l'impossible interaction avec le répondant pour cibler ou préciser les propos. Ainsi, le traitement de certaines données serait marqué par une interprétation trop forte de la part du chercheur. L'étude exploratoire cible les observations à venir en pointant des thématiques à explorer et la méthodologie à utiliser pour un recueil de données adapté au projet de recherche.

L'étude exploratoire consolide et révèle les thèmes de la recherche, elle permet notamment de pointer la réflexion à poursuivre sur les conditions de la pratique réflexive et le rôle du tuteur sur le terrain de stage. Les réflexions seront également à mener en direction de l'engagement de l'étudiant dans les différents processus réflexifs. Une implication à contextualiser dans le cadre d'un stage, en fonction des profils étudiants et de l'engagement des professionnels-accompagnateurs.

E.1 Conditions de la réflexivité

Les conditions de la pratique réflexive sont à explorer ; les étudiants révèlent tout d'abord une pratique réflexive majoritairement réalisée avec le tuteur de stage. Au-delà de la place du tuteur dans la professionnalisation de l'étudiant via l'acquisition des savoirs techniques, la démarche du tuteur est à observer pour montrer son rôle activateur dans la pratique réflexive des étudiants en formation. En effet, les étudiants révèlent engager une pratique réflexive avec le tuteur, mais ne décrivent pas la place du tuteur dans leurs pratiques réflexives. Le rôle du tuteur reste donc à déterminer plus précisément.

De plus, 30 % les étudiants notent « réaliser des pratiques réflexives seuls », sans pour autant l'exprimer dans le détail de leurs actions. Au contraire, certains précisent l'intérêt de ne pas être seul pour engager une réflexion sur leurs pratiques.

- « Je suis seule à mon stage, avec un binôme les réflexions sont plus poussées » (étudiant 57, L3 EM).

Les conditions de la pratique sont à explorer pour définir les conditions favorables à la pratique réflexive des étudiants.

E.2 Repérer les processus réflexifs

Le repérage des processus réflexifs est difficile via un questionnaire, certains éléments manquants de la description ne permettent pas de certifier la classification du processus décrit. Toutefois, les propos recueillis permettent de classer les pratiques dans les différents niveaux, il serait cependant nécessaire de recueillir des propos plus détaillés pour révéler une pratique réflexive équilibrée sur les trois niveaux.

De plus, les niveaux pourraient être à distinguer selon le moment de la pratique réflexive. Peut-être est-il plus facile de diagnostiquer et évaluer sa pratique après l'action que de théoriser et envisager des perspectives pendant l'action.

Tableau 14 Processus réflexif et moment de la pratique réflexive

| Avant | Pendant | Après |
|---------------------------|-------------------------|---------------------------|
| NARRER / DECRIRE | POINTER SES DIFFICULTÉS | NARRER / DECRIRE |
| POINTER SES DIFFICULTÉS | PRENDRE CONSCIENCE | POINTER SES DIFFICULTÉS |
| DIAGNOSTIQUER SA PRATIQUE | QUESTIONNER | PRENDRE CONSCIENCE |
| INTENTIONNALISER | LÉGITIMER SA PRATIQUE | QUESTIONNER |
| LÉGITIMER SA PRATIQUE | EXPLORER | DIAGNOSTIQUER SA PRATIQUE |
| EXPLORER | | ÉVALUER |
| PROPOSER ALTERNATIVE | | LÉGITIMER SA PRATIQUE |
| THÉORISER | | THÉORISER |

Ainsi, la catégorisation des pratiques réflexives est objectivée par des propos détaillés. Pour ce faire, ces processus doivent être connus par les étudiants pour envisager une pratique réflexive équilibrée sur les trois niveaux. La pratique réflexive doit être organisée et incitée pour permettre à l'étudiant d'acquérir une démarche réflexive. Elle ne semble pas innée, elle doit être accompagnée pour permettre à l'étudiant un engagement congruent avec les exigences d'une formation universitaire. Comme le précise Vacher (2011) « La pratique réflexive trouve sa place à l'interface entre les savoirs de l'expérience et les savoirs théoriques, elle permet de développer une perspective qui unit de façon fonctionnelle le vécu des stages et les apports théoriques ».

De ce fait, une observation qualitative via un entretien explicatif permettra de distinguer via les souvenirs de l'étudiant les différents processus activés. L'observation via l'entretien permet de cibler les leviers activateurs des pratiques réflexives pour cerner les pratiques favorables à l'engagement réflexif.

E.3 Des profils et/ou une maturité nécessaire à la pratique réflexive

Existe-t-il un profil d'étudiant ou une maturité qui permettrait à un étudiant de s'engager plus favorablement dans une pratique réflexive ? On observe différentes données permettant de formuler l'hypothèse que la réflexivité est corrélée au niveau d'étude atteint par l'étudiant. L'avancé dans le parcours universitaire offre à l'étudiant la possibilité qu'acquérir des expériences et des savoirs dans des conditions plus ou moins favorables. L'accumulation des expériences et des collaborations avec des professionnels et des formateurs pourrait permettre à l'étudiant d'engager une réflexion sur ses pratiques (s'il en voit l'utilité). On observe notamment un pourcentage de pratique réflexive plus importante pour les étudiants inscrits en master, 83 % contre 73 % pour les étudiants inscrits en licence.

Au-delà de ces données quantitatives, les propos recueillis chez certains étudiants de licence éveillent quelques interrogations. En effet, les propos ci-dessus montrent que les étudiants tentent de donner

une bonne réponse sans prendre leurs pratiques en réflexion. Cela traduit une forme de réponse stéréotypée de la part de ces étudiants qui donne une réponse au regard de ce qui leur semble attendu. Une pratique qui est éloignée d'une pratique réflexive.

- « Je ne cerne pas l'objectif du questionnaire » (étudiant 41, L3 EM)
- « Qu'attendez-vous comme réponses précisément ? » (Étudiant 54, L3 MS)

Ces propos interrogent la méthodologie, la conception du questionnaire, mais également les réflexions menées par les étudiants. Dans ces extraits, la pratique réflexive semble inconnue pour ces étudiants. Ils participent à l'enquête sans cibler les réflexions à mener sur ces pratiques. De ce fait, la projection sur une pratique réflexive sur le terrain de stage paraît compromise.

En contraste avec ces propos, un autre étudiant inscrit en licence note :

- « Le sondage demande par sa formulation une approche réflexive, ce qui est déjà particulièrement intéressant. » (Étudiant 87, L3 MS)

Cet extrait est peut-être une exception qui se distingue de la démarche plus répandue des étudiants de licence qui ne s'engagent pas régulièrement dans une pratique réflexive. Cet extrait dévoile une pratique réflexive qui semble aller au-delà de la seule pratique dans le cadre universitaire. Une posture réflexive au quotidien qui exprime le fait que le profil de l'étudiant pourrait-être un des indicateurs de l'engagement de la pratique réflexive en formation.

Concernant les étudiants inscrits en master, certains montrent un intérêt pour la réflexivité dans le cadre de leur professionnalisation, une pratique réflexive qui serait à stimuler. Cependant, les propos n'affirment pas que cette pratique est régulière.

- « Très intéressant pour réaliser un retour personnel sur l'action menée durant ce stage. » (Étudiant 100, M2 APAS)
- « Cette réflexion sur nos réflexions me semble utile pour cibler les points les plus importants du stage : notre progression professionnelle. » (Étudiant 114, M1 MEEF)

Les étudiants mesurent ici l'intérêt de la pratique réflexive dans le cadre de leur professionnalisation. L'échéance proche de l'insertion professionnelle peut inciter l'étudiant à se questionner sur sa pratique en raison de la projection qu'il fait de ses actions dans un futur proche. L'étudiant de licence dans le cas d'une poursuite d'étude en master ne perçoit pas immédiatement l'expiration de son statut d'étudiant. Il reporte son implication et sa responsabilité sur d'autres éléments que sa professionnalisation. Les efforts à réaliser pour réussir aux épreuves des examens peuvent paraître plus judicieux qu'un engagement réflexif qui semble moins primordial pour avancer dans son parcours universitaire. La perspective d'une employabilité imminente pourrait positionner l'étudiant face à son soi professionnel et révéler la nécessité pour lui d'engager une posture réflexive. L'imminence de l'insertion professionnelle comme source de pratique réflexive ou une notion de maturité de formation étayée par des savoirs et des expériences favorables à l'engagement réflexif. Autant d'interrogations qui portent sur les conditions favorables à la pratique réflexive des étudiants en formation.

E.4 Les limites du questionnaire

Ce questionnaire exploratoire se révèle source d'interrogations, mais pointe également quelques limites. Le choix de réaliser un questionnaire exploratoire peut être discuté. Il permet de recueillir des

données non représentatives, mais permet d'interroger un large public d'étudiants en formation STAPS. Cependant, il révèle des contradictions de la part des répondants qui contraignent l'analyse des données. Des répondants affirment réfléchir à leur pratique, cependant ils précisent ensuite ne pas avoir de réflexion sur les trois temps (avant, pendant, après) pour quatre étudiants (deux en licence et deux en master) et sur deux des trois temps pour 14 étudiants (six étudiants en licence, sept en master 1 et un en master 2). Qu'en est-il ? Les étudiants engagent-ils une pratique réflexive ?

Pour réduire ces risques, le questionnaire aurait pu être testé sur un panel de quelques étudiants pour identifier d'éventuels problèmes de compréhension. L'implication du chercheur dans la structure ciblée par la recherche a pu inciter ou non les étudiants à répondre à ce questionnaire. Pour limiter ce biais, l'anonymat du questionnaire apporte une première réponse. De plus, le questionnaire a dans un second temps été transmis à un autre organisme de formation pour la participation de 28 répondants, l'analyse des réponses a procuré des résultats similaires au premier groupe. (Annexe IV, autre université)

Synthèse et transition

Cette étude exploratoire précise ce que les étudiants considèrent lorsqu'ils sont interrogés pour décrire leur pratique réflexive. Les conclusions de cette observation réalisée via l'administration d'un questionnaire montrent différents résultats remarquables. En premier lieu, les étudiants estiment pour une grande majorité (i.e., 79 %) être praticiens réflexifs lors de leur pratique professionnelle. Une pratique qui se déroule souvent après l'action et dans des conditions de pratique assez variables. Ils révèlent notamment le rôle du tuteur dans cette pratique, un rôle qui sera à préciser lors de prochaines études.

Les informations recueillies via le questionnaire permettent l'analyse des données de plus de 120 étudiants. Toutefois, cette méthode ne permet pas l'étude de données détaillées. C'est notamment le cas pour les pratiques réflexives des étudiants. Les étudiants affirment être réflexifs, cependant les données ne permettent pas toujours d'identifier et de catégoriser clairement ces pratiques réflexives rapportées. Dans ce cas, la perspective d'une observation plus qualitative via la passation d'entretiens semble indispensable pour préciser les résultats de quelques observations.

La passation d'entretien vise plusieurs objectifs notamment celui de préciser les formes de pratique réflexive ainsi que leurs activations. Les entretiens ambitionnent également d'identifier les profils des étudiants réflexifs et les conditions favorables à cette pratique.

La catégorisation des niveaux de réflexivité de Derobertmeasure apparaît juste pour classer les niveaux de réflexivité atteints par les étudiants. La distinction des différents processus demeure cependant plus délicate. Les informations transmises par les étudiants via le questionnaire ne permettent pas toujours d'identifier et de catégoriser des processus réflexifs en raison notamment d'un manque de détail dans la description. Cependant, dans le cadre de l'analyse d'un entretien le modèle de Derobertmeasure semble adapté pour calibrer les pratiques narrer par les étudiants.

Ainsi, dans la continuité de cette observation, la passation d'entretiens avec des étudiants est envisagée pour observer plus en détail les conditions et les pratiques réflexives des étudiants. L'observation sera notamment structurée par le modèle de Derobertmeasure.

Chapitre 3 : Étude N°1 - L'identification des pratiques réflexives de l'étudiant dans le cadre d'un entretien en vue de sa professionnalisation.

Mots clés : Pratique réflexive, professionnalisation, étudiant, stage, université.

But : Identification des conditions, des profils, des démarches des pratiques réflexives des étudiants et perspectives

A. Cadrage

A.1 Rappel théorique.

Les lectures notamment de Dewey, Schön, Perrenoud Jorro et Derobertmeasure permettent de cerner la réflexivité. La pratique réflexive correspond aux différentes phases d'analyse que le praticien engage durant sa pratique. Elle vise à réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. Comme le précise Altet, c'est Schön qui en 1983 a mis en vogue la conception du « *praticien réflexif* », avec l'idée que la pratique réflexive permet au professionnel de prendre conscience de la manière dont il agit, de la comprendre et ainsi de faire évoluer sa pratique. Elle correspond à une prise de recul sur sa propre pratique en tentant de se détacher des représentations et des habitudes liées aux situations d'action (une autre réalité que la perception initiale).

Un praticien est réflexif lorsqu'il est l'objet de sa réflexion lors de sa propre pratique, lorsqu'il se positionne en « acteur » en position centrale de sa réflexion. La réflexivité se traduit par un lien de causalité entre ce qu'il veut faire, ce qu'il fait, et ce qui se passe lors de sa pratique. La responsabilité de l'acteur est ainsi engagée dans les effets de sa pratique.

A.2 Contexte universitaire et professionnalisation

L'Université pourrait envisager de former des étudiants « acteurs réflexifs » en vue d'une professionnalisation. Le terme « réflexivité » est utilisé dans les référentiels de compétences des formations supérieures notamment dans le domaine de l'éducation dans les pays francophones en Belgique et au Canada (« réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action », ministère de l'Éducation du Québec, MEQ, 2001, 127). Cependant, les termes « réflexivité », « pratique réflexive », « acteur réflexif » et « compétence réflexive » n'apparaissent qu'exceptionnellement dans les différents référentiels de compétences visées par les formations universitaires professionnalisantes françaises (cf. Fiche RNCP). Cette étude vise donc à identifier les pratiques réflexives des étudiants en formation initiale.

La formation universitaire vise la professionnalisation des étudiants, cet objectif est communément spécifié sur les référentiels des formations. Dans le cadre des évaluations de fin d'études, l'institution universitaire vise à valider ces compétences professionnelles permettant notamment de certifier la capacité à intégrer le monde professionnel. La professionnalisation est définie dans ce contexte par l'axe « profession-formation » que Wittorski détermine en 2009 comme la « fabrication » « des professionnels via des dispositifs de formation développant des compétences ».

La formation des néo-professionnels passe notamment par la posture réflexive de l'étudiant et sa capacité à prendre du recul et analyser ses pratiques professionnelles en cours de formation. Pour Perrenoud (2001), la réflexivité permet aux étudiants de prendre conscience de leur fonctionnement mental et relationnel. Elle permet notamment d'étayer et de comprendre ses choix d'orientation professionnelle. La réflexivité doit donc valider un « savoir-analyser » adossé à des connaissances, dans la perspective d'une transformation vers une posture professionnelle adaptée.

Les interrogations portent sur les pratiques réflexives des étudiants en cours de formation pour cibler les conditions et les formes de pratiques pendant la formation initiale.

B. Contextualiser l'étude

L'étude exploratoire réalisée via un questionnaire en ligne (2018) a permis de compiler les données de 129 étudiants répondants. L'analyse de ces données a permis de préciser les thématiques de la thèse, comme l'identification de l'objet de la réflexivité des étudiants, les conditions de la pratique réflexive et le niveau de réflexivité des étudiants. Dans la perspective d'exprimer plus précisément ces thèmes, des entretiens individuels sont réalisés sur la base des souvenirs exprimés par les étudiants.

L'étude exploratoire réalisée incitait à poursuivre des recherches relatives au processus de réflexivité. Au total, 79 % des étudiants interrogés estimaient avoir une pratique réflexive sur le terrain de stage en précisant en majorité avoir une réflexion dirigée sur son action. À tous les niveaux de formation, les étudiants perçoivent la pratique réflexive comme un outil permettant de prendre du recul sur leur action. Ils axent leur réflexion sur leur pratique. Ce premier résultat interroge, pour cerner précisément l'objet de réflexion visé par la pratique réflexive.

Les conditions de la pratique réflexive étaient également questionnées dans cette première étude. La pratique réflexive était majoritairement effectuée en présence d'un tuteur ou seule. L'analyse en présence du tuteur semble légitime pour des étudiants en formation initiale. Cependant, près d'un étudiant sur trois précisait réaliser cette pratique réflexive seul. Une exploration supplémentaire semblait légitime pour préciser les conditions de la pratique réflexive.

Enfin, le questionnaire visait l'identification des processus réflexifs en utilisant le modèle de Derobertmasure pour classifier les processus réflexifs activés (2012). Les données recueillies ont révélé des pratiques selon les différents niveaux établis. Cependant, via l'outil du questionnaire, les données ne permettaient pas toujours de distinguer précisément objectivement les processus de réflexivité. Au-delà de ces observations, des questions relatives à la place du tuteur de stage, aux exigences du contexte universitaire, complétaient ces premières observations.

Les premiers éléments permettaient de justifier la poursuite des recherches sur les pratiques réflexives des étudiants en engageant une démarche inductive où les pratiques continuent d'être précisées et les hypothèses continuent d'être élaborées dans une logique de sérendipité.

Les différentes hypothèses guident les intentions de l'étude, elles ciblent les observations à mener et calibrent les supports de la recherche.

Hypothèse 1 : En formation initiale, les pratiques réflexives des étudiants sont sporadiques. Des pratiques alternatives en raison d'une méconnaissance de la pratique et de ses aboutissements. Ce contexte contraint l'engagement réflexif des étudiants ; en résulte la difficulté de repérer ces pratiques.

Hypothèse 2 : Le terrain de stage est un environnement favorable à la pratique réflexive des étudiants. Acteur, en quête de se professionnaliser, l'étudiant est accompagné par un professionnel, son tuteur de stage qui est par son accompagnement incitateur de sa pratique réflexive.

Hypothèse 3 : Le contexte et les finalités du stage permettent à l'étudiant d'être un acteur responsable de ses actions, une situation de professionnalisation qui induit la posture réflexive.

Hypothèse 4 : Le « jeu » universitaire n'incite pas le stagiaire à être un praticien réflexif. Les actions menées par l'étudiant dans la perspective d'être en réussite ne nécessitent pas toujours l'effort de la pratique réflexive.

C. Méthode

Les recherches se poursuivent auprès des étudiants déjà sollicités dans la phase exploratoire. Les étudiants sollicités suivent un cursus en STAPS en 3^{ème} année de licence, en master 1^{ère} année ou en master 2^{ème} année. Les étudiants de 3^{ème} année sont inscrits dans une licence STAPS et sont engagés sur des parcours de formation en Éducation et Motricité (EM) et en Activités Physiques Adaptées et Santé (APAS). Les étudiants de master sont eux inscrits dans un master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) ou APAS.

À la suite du questionnaire exploratoire, les mêmes étudiants sont sollicités pour participer à des entretiens individuels. Des rendez-vous sont programmés avec les étudiants volontaires pour aborder les expériences professionnelles vécues dans le cadre de leur cursus, notamment lors des stages pré-professionnels. L'objectif est d'identifier les démarches réflexives des étudiants dans les différents niveaux d'étude (licence et master) ainsi que dans les différents parcours de formation (APAS, EM et MEEF). Dix étudiants ont répondu favorablement pour participer à des entretiens en fin d'année universitaire après les sessions d'examens.

La répartition des interrogés est la suivante :

Tableau 15 Étudiants participant aux entretiens

| | APAS | MEEF |
|------------------|---|-----------------------------|
| <i>Licence 3</i> | 3 | - |
| <i>Master 1</i> | 1 | 2 |
| | <i>Origine : Licence APAS</i> | <i>Origine : Licence EM</i> |
| <i>Master 2</i> | 4 | - |
| | <i>Origine : 2 Licence EM et 2 Licence APAS</i> | |

C.1 Les entretiens réalisés

Les entretiens se sont déroulés dans les locaux de l'université dans un espace dédié à la recherche. Les entretiens de 45 minutes à une heure et dix minutes ont été intégralement enregistrés et retranscrits. Selon Freysinet-Dominjon (1997), « *l'entretien de recherche est une méthode d'analyse qualitative qui permet de récolter des informations riches, d'une manière ouverte* ». La réalisation des entretiens permet d'avoir un contact direct avec la source d'information, les justifications sont donc plus facilement accessibles. Les données ont donc été recueillies lors d'entretiens semi-directifs pour permettre de recueillir des informations souhaitées et explorer des voies imprévues. L'entretien semi-directif permet à l'étudiant interrogé d'avoir une relative liberté pour s'exprimer sans qu'il soit influencé par des questions trop précises.

L'entretien semi-directif permet d'une part, la production de données pertinentes et d'autre part de combiner une attitude non directive favorisant un témoignage riche en informations. Selon Ruquoy (1995), cette méthode d'entretien permet à l'enquêté de structurer sa pensée autour du thème de recherche envisagé. D'autre part, cette technique élimine les argumentations éloignées du champ d'études auxquelles l'interviewé se laisse parfois entraîner au gré de sa pensée, elle permet au contraire d'approfondir des points qu'il n'aurait pas argumentés sans une incitation du chercheur.

La grille d'entretien est donc créée avec l'intention des recueillir des données permettant de cibler plus précisément les pratiques réflexives des étudiants. (Annexe V grille entretien)

Les thèmes suivants sont retenus :

- La posture réflexive de l'étudiant ;
- Les conditions de la pratique réflexive ;
- Les temps de la pratique réflexive ;
- Les facteurs incitateurs (et inhibiteurs) à la pratique réflexive ;
- L'objet de la pratique réflexive ;
- Les finalités de la pratique réflexive.

Le support de la grille d'entretien permet d'interroger en profondeur les éléments à scruter, la faible directivité du dispositif favorise les réflexions et les témoignages des enquêtés. Dans cette recherche, la méthodologie utilisée par les entretiens basés sur la remémoration des expériences vécues en cours de formation facilite typiquement le travail de retour sur les expériences vécues, mais limite la remémoration de la réflexion pendant l'action.

C.2 Analyser les données

L'analyse des informations est organisée dans un tableau (Annexe VI grille analyse ; exemple entretien n°1) qui répertorie l'ensemble des données des entretiens classés en fonction des différents thèmes ciblés de la recherche. L'objectif est donc de recueillir des informations sur ces différentes thématiques pour identifier les pratiques réflexives des étudiants et répondre aux hypothèses.

L'analyse est qualitative, à la suite de la retranscription intégrale des entretiens (Annexe VII entretiens 1 à 10), les données sont catégorisées dans les différents thèmes. Au niveau de chaque entretien, des relations peuvent être mises en évidence comme par exemple la responsabilité sur le terrain de stage

et l'objet de la pratique réflexive. Cette première analyse permet de mettre en avant un profil d'étudiant. Au niveau de l'ensemble des entretiens des comparaisons, des convergences et des similitudes sont mises en évidence dans la perspective de les catégoriser. L'analyse est donc croisée entre le cheminement de la réflexion de chaque enquêté et la compilation des données de tous les enquêtés sur une thématique.

D. Données et analyses

D.1 La posture réflexive des étudiants

En appui du cadrage de la réflexivité établie via les travaux de Dewey, Schön, Perrenoud, Jorro et Derobertmasure, d'autres auteurs peuvent venir en appui de l'analyse pour argumenter et compléter les résultats de l'enquête. Citons notamment Donnay & Charlier (2008) qui décrit très simplement, mais précisément la distanciation qui permet une réflexion sur la situation, « une position d'observateur-analyste, un peu comme s'il regardait la situation de l'extérieur. Il tente de s'en extraire mentalement pour poser un regard objectif ». Le praticien cherche à s'extérioriser pour relativiser et comparer. Une distanciation qui permet également une prise de recul, un retour sur soi-même en se prenant comme objet de réflexivité. Pour Donnay et Charlier, la réflexivité serait donc « une réflexion sur la réflexion sur les pratiques, une théorisation des pratiques et une prise de conscience de soi dans la situation. »

L'analyse des entretiens permet de relever cette posture réflexive où l'étudiant notamment sur le terrain de stage envisage cette prise de hauteur pour s'observer à agir.

- « Quand j'allais en **stage, j'essayais de voir, moi, comment j'agissais**. Sur un lieu avec des professionnels autour de moi, avec un chef, avec des patients... et puis c'est surtout... **on se met dans le bain, pour savoir si ça nous plaît**" » (entretien 5)

La posture réflexive est engagée « (la posture réflexive commence) lorsque la pensée prend l'action et la manière de la conduire comme objet de réflexion » (Altet, 2013, 42). Elle est précisée en 2013 par Balas-Chanel (2014) comme le fait de « tourner son attention vers soi-même et vers son activité mentale et physique, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulé cette activité ».

Cette notion de retour sur soi est identifiable dans les retours des étudiants.

- « ... (des réflexions) ... par exemple **aux exercices que je vais proposer, à ma posture... À l'intonation de ma voix**, des petits détails comme ça. **Le déroulement global de la séance...** en général c'est ça. » (entretien 4)

Cependant, le contexte et les activités sont régulièrement au centre des réflexions.

- « Si jamais ça fonctionne ou pas, je pourrais amener telle variable » « **le fait d'anticiper et de préparer c'est un peu analyser ce qu'il va se passer sur le terrain et après avec le regard du professionnel sur le terrain revenir sur ce qui a été fait, proposer...** ». (entretien 2)

Se regarder faire

Comme énoncé par Galle-Gaudin (2014, 70), la démarche réflexive vise à prendre conscience de sa propre démarche et réussir à s'en distancier pour se regarder faire. Cette prise de hauteur s'accompagne d'une « dimension de dédoublement », qui est définie par Bachelard (1970) et Fabre comme une « *surveillance intellectuelle de soi* » où le praticien peut porter un regard objectif sur ses actions en se regardant agir. Chez les étudiants, cette observation peut passer par le biais d'un observateur imaginaire.

- « **Si on avait un observateur** qui était dans le coin de la **salle est-ce qu'il trouverait ça bien** est-ce que c'est sécurisé. » (entretien 1)
- « C'est vrai que **ce petit bonhomme qui me suit**. S'il m'observe et qu'il doit rapporter ça à quelqu'un comment il ferait. Et je trouve **l'adaptation pour qu'il y ait les bonnes choses**. » (entretien 1)

Cette observation à distance où l'étudiant s'échappe de sa situation pour se voir faire dans son environnement est régulièrement mentionnée¹.

- « Je me mets dans un coin de la salle, **je me vois faire la séance** avec la personne... » (entretien 8)
- « Je sais très bien que d'un point de vue extérieur **si la personne était en train de me regarder** ou de me juger il va dire pourquoi il n'intervient pas donc tout de suite je vais le recadrer. » (entretien 1)
- « "**Si je me regarde de l'extérieur, j'aimerais savoir si j'arrive à faire comprendre** aux personnes où je veux aller et leurs intérêts pour eux. » (entretien 5)

Ces données montrent l'engagement dans une posture réflexive où la prise de recul est mentionnée avec en relief la perspective d'un jugement de l'agissement qui limite ou engage la réflexivité.

Parler en « je »

La posture réflexive nécessite de parler en « je » comme l'indique Balas-Chanel en 2014 en citant le « point de vue en première personne (Vermersch, 1997) ». Le praticien est seul à connaître l'expérience singulière vécue. C'est une posture qui nécessite d'accepter de se regarder « tel qu'on est et tel qu'on a agi. »

- « **Je** me dis est-ce que **j'**ai bien expliqué ou pas, dans la séance c'est pareil est-ce que ça se déroule bien. » (entretien 1)
- « Quand **je** fais un exercice nouveau avec un public, **je** l'ai déjà fait avec un autre groupe. **Je** me dis, **je** dois être au clair sur cette consigne. » (entretien 4)
- « L'exercice, si **je** ne sens pas trop, **je** ne l'ai pas encore fait avec eux... **Je** vais essayer de me préparer, réfléchir à la phrase que **je** vais dire par exemple, l'objectif » (entretien 4)
- « **Je** vais réfléchir à ce que **je** vais dire... **Je** pense à ce que **je** vais leur dire d'une certaine façon pour qu'elles fassent ce que **je** veux et ce qui est le mieux pour elles. » (entretien 6)

Le parler en « je » peut-être un marqueur d'une reconnaissance de la responsabilité du praticien dans l'action qui traduit un engagement vers une posture réflexive.

Réflexif un jour, réflexif toujours

La posture réflexive peut être conçue comme une habitude « intégrée à la vie quotidienne » (Perrenoud, 2001, p. 62). Les entretiens permettent de justifier la condition où certains étudiants notent la quotidienneté de la posture réflexive. Celle-ci pourrait permettre d'en maîtriser la pratique et de la réinvestir dans le cadre de la formation.

- « Elle (la posture) est **réinvestie bien sûr au niveau perso de façon informelle, analyser notre manière d'être au quotidien**, ce qu'on peut faire. Au niveau privé, associatif, on est tous amené à le faire. Notamment dans nos révisions d'examens, ça n'a pas du tout fonctionné, ou ça a bien fonctionné. Oui, c'est réinvesti tout le temps, dans notre manière de nous conduire en société vis-à-vis des gens, **l'image qu'on renvoie.** » (entretien 2)

Cela induit que certains étudiants seraient plus à même que d'autres à être réflexifs pendant leur formation en raison d'un profil personnel et de caractéristiques internes. La posture réflexive pourrait être liée à des caractéristiques personnelles favorables et un profil disposé à être réflexifs. Ces éléments questionnent l'utilité et l'intérêt des dispositifs d'accompagnement à la réflexivité si les acteurs ne sont pas réceptifs à cette pratique.

La posture réflexive est mentionnée comme essentielle dans la vie de tous les jours, mais elle est amenée à être questionnée dans le cadre de la formation.

- « La réflexion est primordiale dans ce qu'on fait, dans métier qu'on fait et qu'on va faire. **Mais tous les jours on doit se questionner sur ce qu'on fait. Dans la vie de tous les jours, on se questionne...** on parle beaucoup de l'évaluation qui est très forte pour moi... qui conduit beaucoup à la réflexion, mais si on sort du cadre APA, **je me questionne sur beaucoup de choses. La réflexion est là quotidiennement. Pourquoi elle est là quotidiennement et pas forcément dans le cadre de la formation et du professionnel...** j'attends l'évaluation pour me poser des questions...je vais y songer... » (entretien 5)

Un atout pour l'étudiant stagiaire

La posture réflexive aide à la mise en stage du néo-professionnel en lui permettant de cerner le contexte et les problématiques induites par les actions professionnelles à mener. Elle permet d'engager une posture « pro-active » pour ajuster, réguler et proposer des ajustements pendant et après les actions

- « Oui, **le fait de poser un plan de ne pas improviser...** », « Si j'ai le temps, je ferai ci, je ferai ça », ça me permet vraiment d'analyser. Ne serait-ce que pour expliquer, pour montrer les exemples. « Si jamais ça fonctionne ou pas, je pourrais amener telle variable... » « **le fait d'anticiper et de**

préparer c'est un peu analyser ce qu'il va se passer sur le terrain et après avec le regard du professionnel sur le terrain revenir sur ce qui a été fait, proposer... » (entretien 2)

La posture évolue au cours du parcours de formation et permet aux étudiants de réguler les réflexions sont essentielles tournées vers les activités et l'environnement

- « ...un peu de stress au début, de pas faire de bêtises et proposer quelque chose adapté aux élèves. Du coup, **ça tourne un peu trop vite là-haut sur le moment, à la fin j'étais un peu plus posé.** Pendant que les élèves étaient en action, **j'arrivais à prendre un peu plus de recul,** donc **sur chaque leçon j'arrivais petit à petit à prendre du recul** et modifier ce que j'avais proposé. C'est vrai que sur le moment on a tendance à appliquer ce qu'on avait prévu et à s'y tenir et faire en sorte qu'on arrive à bien rester dessus. **Au fil du stage, on se rend compte qu'on change une bonne partie,** on peut s'en rendre compte que si on arrive à prendre du recul." (entretien 2)

Une prise de recul en question

La posture réflexive engage pour certains étudiants une position inconfortable où la prise de recul « brute » ne permet pas d'engager une réflexivité « fertile »

- « ... Après il y a notre réflexion à nous, pour savoir ce qu'on pense de nous. Mais, euh... **mais est-ce qu'on est vraiment objectif avec ce qu'on fait...** je ne sais pas" (entretien 5)
- « Moi j'ai du mal à dire, j'ai réussi. Je me dis toujours que ça devrait être beaucoup mieux. **J'ai appris à avoir du recul dessus et je me dis que, on ne peut pas tout de suite voir du premier coup.** La remarque qu'il m'a faite, c'est quelque chose qui vient avec le temps, avec l'expérience on se rend compte si ça fonctionne ou pas... On ne peut pas être parfait en stage, on n'a pas nos classes à nous, on n'a pas notre programmation. Différents paramètres sur lesquels on ne peut pas jouer. » (entretien 10)

Selon Guillemette (1951), « l'expérience ou « l'action sur la réalité » est nécessaire à la connaissance, mais l'expérience ne mène pas nécessairement à la connaissance ». Ainsi à ce stade, l'expérience vécue sur le terrain de stage et les réflexions connexes ne semblent pas permettre à tous la maîtrise et l'identification de l'intérêt d'une posture réflexive. Cela traduit le fait qu'il ne suffit pas d'accumuler des expériences pour adopter une posture réflexive. L'utilité perçue de la pratique de la part du praticien pourrait être un des facteurs de son engagement dans l'un de processus.

Une pratique à construire.

La pratique réflexive n'est pas innée, elle demande des efforts pour l'étudiant en formation.

- « Je m'interroge toujours, **c'est que qui me coûte beaucoup en énergie.** Porter son attention sur le placement, **ça me questionne beaucoup.** C'est plus la spécificité sur l'activité. » (entretien 10)

L'étudiant conçoit l'effort à fournir pour interroger sa pratique et la faire évoluer, des efforts non ciblés qui paraissent chronophages pour l'étudiant qui ne saisit pas toujours les bénéfices par rapport aux efforts fournis.

D.2 Les conditions de la pratique réflexive

Identifier les conditions de la pratique réflexive

L'étudiant distingue deux conditions de réflexion sur sa pratique. Ces conditions sont clairement identifiées et permettent de cadrer les conditions de la pratique ; une réflexion « seul » ou avec un tiers dans des environnements variés et avec des finalités différentes.

- « ... Je pense qu'il y a **deux temps** (conditions) **de réflexion**, à partir du moment où on est **tout seul** et qu'on réagit, réfléchit par rapport à ce qui s'est passé ce qu'on a fait (réflexion dans l'action puis sur) et la réflexion **avec quelqu'un d'autre** (réflexion sur l'action). Soit notre binôme qui a vu, notre tuteur aussi et une personne qui n'a pas vu, mais qui sait ». (entretien 10)

Une réflexion sur sa pratique « seul »

La réflexion sur la pratique peut se faire de façon isolée, dans cette condition c'est l'action et ses modalités qui sont au centre de la réflexion. Ainsi, la réflexion qui semble interne à la situation est à distinguer de la réflexivité qui englobe « la réflexion sur la situation » et « la réflexion sur la réflexion ». La réflexivité engage une posture de prise de recul et de distanciation sur la situation. Une prise de recul pour une vision plus objective de la situation et une distanciation pour une analyse réflexive de sa réflexion à traiter une situation. En formation initiale, la pratique réflexive « seul » semble donc limitée.

- « Après, **ma réflexion avant c'était, je fais quoi comme séance**, je cherche quoi, c'est quoi mon objectif pour cette personne et pour cette séance. **Mais c'est plus une réflexion avant**. Et puis après, j'enchaînais sur un autre, je n'avais pas le temps .» ((entretien 5)
- « **Je fais seul**, à part à la fin de la séance où **je parle avec les coachs**, c'est souvent seul » (entretien 6)

La réflexion « seul » peut-être étayée par une analyse effectuée en amont avec un tiers, mais dans ces conditions la réflexion reste encore limitée à l'action.

- « **On peut l'avoir seul si jamais en fin de séance, on prend le temps avec tout le monde de voir comment la séance s'est passée** et néanmoins **ça semble moins pertinent qu'un regard extérieur**. Mais le regard du professionnel qui connaît l'environnement est vraiment très pertinent. Le retour en groupe et très pertinent ça permet de voir les difficultés de chacun, on s'expose, on s'expose au... oui ça s'est bien passé... » (entretien 2)

Les étudiants identifient nettement les limites des réflexions sur leurs pratiques réalisées de manière isolée. Ils pointent l'intérêt d'engager une réflexion à l'aide d'un tiers. Cela confirme que l'expérience

et la pratique ne suffisent pas à activer la pratique réflexive, il semble nécessaire de la favoriser via une impulsion institutionnelle et/ou interactionnelle.

- «... **je suis seule**, après si j'ai d'autres personnes du domaine **j'irai faire part de mes doutes** ou de ce que j'ai fait pour me juger. Parfois, je partage avec des gens qui ne connaissent pas du tout." (entretien 1)
- « J'étudie vite fait mon cas, **je fais appel à mes connaissances et j'essaie d'adapter**. Si je peux, **je demande de l'aide aux personnes qui peuvent** et après il faut prendre une décision... » (entretien 8)
- « Se questionner soi-même c'est bien, mais on revient toujours sur les mêmes questions au final, alors **qu'un œil nouveau, quelqu'un de l'extérieur va toujours pointer du doigt quelque chose** que nous on n'a pas forcément vu. » (entretien 5)
- « Ce qui est le plus pertinent c'est de **pouvoir échanger avec d'autres sur l'analyse qu'on retire** et les questionnements qu'on peut adopter **suite à notre pratique** » (entretien 2)

Une réflexion sur sa pratique accompagnée

La réflexivité « une posture qui vise une transformation, qui se travaille collectivement et avec méthode, qui mobilise et permet de s'approprier des savoirs théoriques et pratiques » (2010, 45). (Derobertmasure, Dehon, et Demeuse, 2010 ; Voz et Cornet, 2010). Dans cette étude, les réflexions menées par les étudiants sur les pratiques professionnelles sont largement réalisées en collaboration avec un tiers dans une perspective qualitative ; elles sont ici essentiellement menées sur l'action.

- « En post séance pour améliorer la réflexion... surtout un temps d'échanges à la fin et **que la personne soit extérieure à l'activité tout en étant professionnel** ». (entretien 2)
- « J'essaie de **ne pas chercher tout seul** pour m'adapter. Ça peut être à côté d'un professionnel qui va me poser telle ou telle question « (entretien 1)
- « En fait **j'ai trouvé la solution par un professionnel avec qui on discutait**, on amenait quand même des contenus théoriques vus à l'école, mais ça ne donnait pas la situation ». (entretien 1)

Les démarches réflexives centrées sur la réflexivité dans l'action utilisent souvent le dialogue pour explorer les moments singuliers « Dialogue entre praticiens dans technique du sosie » (Clot, 2001)

La collaboration avec un pair est également mentionnée, la proximité permet de faciliter l'opérationnalisation des actions.

- « ...après **on est plusieurs coachs, cinq coachs**. Du coup, on se donne des billes entre nous de manière assez positive. J'ai essayé cet exercice de cette manière, ça marche bien... voilà on se donne des billes entre nous pour améliorer notre coaching » (entretien 3)

Même si le partage entre pairs ne traduit pas objectivement l'engagement dans une pratique réflexive elle semble tout de même dans une démarche d'analyse de la pratique, le travail en équipe permet de définir une condition de la réflexion sur l'action.

- « Ce n'est plus forcément moi, c'est dans la confrontation **avec un tiers, un stagiaire** que j'avais avec un professionnel avec qui je vais discuter... On va trouver une solution ». (entretien 1)
- « ... ici non, mais nous **on le faisait entre nous** en fin de journée **avec le stagiaire et la référente**. Oui 3 à 4 fois dans la semaine on prenait un temps pour faire un bilan, comme je l'ai dit » (entretien 9)

Enfin, des personnes-ressources en dehors du contexte de la formation peuvent être sollicitées. Ces personnes souvent « novices » permettent d'engager une pratique réflexive, car incompetentes dans le champ de l'action situé.

- « ...dès que j'ai la moindre question **je la pose à la personne qui est en capacité de me répondre**. C'est ça que ça m'a apporté le stage, dès qu'on a une question on **a une personne sur laquelle se retourner** » (entretien 1)
- « Si j'ai l'occasion, **je préférerais le faire à plusieurs pour avoir d'autres points de vues** et ne pas rester dans mes idées, voir les nouveautés et d'autres approches. » (entretien 8)
- « **Les parents... mon père surtout**, ce qui me permet d'avoir une telle adaptation, ou même une telle réflexion... C'est quand on discute avec mon père, parce que lui il est parti de rien. » (entretien 8)

Le contexte et l'environnement

Différents environnements sont cités pour identifier les conditions de la réflexion sur la pratique. On note que ces environnements sont évidemment liés aux différents modes de réflexion engagés. La réflexion « seul » se déroule régulièrement au domicile ou sur le chemin du lieu de pratique. Les réflexions menées avec un tiers peuvent-elles être réalisées sur le lieu de stage ou au sein de l'institut de formation.

Les réflexions « seul » sont centrées sur l'action.

- « Je fais attention à la prochaine fois et sinon **chez moi quand je rentre, je réfléchis à la séance d'après est-ce que ça passe ou pas...** » (entretien 1)
- « Je ne sais pas s'il existe un moment propice, je sais que je vais y penser sans faire exprès du penser. **Dans ma voiture, avant de faire la leçon pour le lendemain** ». (entretien 10)

Les lieux de stage peuvent être support d'une pratique réflexive, mais des conditions doivent être alignées pour engager la réflexion. On identifie des freins énoncés par des étudiants, comme le manque de temps et le niveau de proximité des relations au sein des structures.

- « Dans mes stages **en L1 et L2, on avait peu de temps d'analyse et de retours après les séances...** quand c'est comme ça, on peut se fier un peu qu'à nous-même j'ai envie de dire. Et les observations qu'on fait, qui ne sont pas fausses, mais on ne prend pas en compte tous les éléments, on est nous-même acteur de la séance donc forcément on a les œillères, on est focus dessus, **on ne prend pas le recul nécessaire** pour faire une analyse pertinente, donc vraiment les temps d'échange et de retour après. » (entretien 2)

- « Non, **je n'avais pas à chaque fin de séance un temps à m'asseoir et revenir sur cette séance.** C'est peut-être à tort et nouveau dans ce métier, **c'est important d'identifier... et de revenir sur notre manière.** Nos points négatifs, moi je n'avais pas le temps, tout de suite il fallait enchaîner, **c'était le manque de temps...** Si fallait le faire est-ce que je l'aurais fait... je ne sais pas, mais **c'était un manque de temps.** » (entretien 5)
- « Le lieu de stage c'est vraiment déterminant. Si on a des bons stages, on a de bonnes compétences derrière. Pour moi, c'est **une énorme erreur d'aller dans un stage associatif où on connaît tous les bénévoles, etc. par ce que les gens n'osent pas dire les choses.**" (entretien 3)

Enfin, les réflexions en cours de formation sont incitées par des professionnels lors des enseignements et/ou par des dispositifs spécifiques de réflexion sur la pratique, là encore avec des interrogations sur les finalités énoncées.

- « Parfois en cours, on nous incite à faire du lien avec le stage. **Mais pour moi ce n'est pas à ces moment-là que je prenais du recul, je ne pense pas.** » (entretien 8)

On note clairement deux modes de réflexion sur l'action. Une réflexion « seul » où les thématiques interrogées sont relatives à l'action réalisée ou à venir et une réflexion accompagnée dans une perspective d'analyse des actions.

D.3 Les temps de la pratique réflexive.

Pour Schön(1983), c'est par l'action et dans l'action que le professionnel apprend et développe une pratique réflexive. On parle d'un praticien réflexif qui mène une réflexion en action et sur son action ; il s'agit d'une étude critique de sa pratique. Pour Schön, le processus de la réflexivité est lié à un cadre temporel : celui du présent de l'action « c'est la réflexion dans l'action qui permet à un sujet de penser consciemment au fur et à mesure que se déroulent les événements et de réagir en cas de situation imprévue » et celui de la « péri-action » « c'est la réflexion sur l'action au cours de laquelle le sujet analyse ce qui s'est passé et évalue les effets de son action ».

La réflexion dans l'action (pendant)

La réflexion dans l'action se développe comme un savoir d'action incorporé (Schön 83/94), elle se situe au cœur de l'acté. Son rapport au temps est déterminé par le flux de l'événement.

Comme le précise Schön, la pratique est réfléchié dans sa singularité du moment vécu ; ici l'étudiant pense à ce qu'il fait tout en exécutant sa tâche ; il ne s'agit pas de penser à ce que l'on pourra faire ou à ce que l'on a pu faire.

- « Comme le fait de ce week-end, le kayak, il nous a dit, soit vous partez maintenant soit on annule quoi, bah, j'ai demandé, **tout de suite ça m'est venu à l'idée** est-ce qu'on peut partir avec 20 canoës équipés, alors que Simon qui était en face, un salarié qui était là depuis 3 ans. Son idée

était de séparer la course en deux et tout, et... **il se creusait trop la tête, est-ce le fait que je sois trop jeune sur le terrain pour ne pas chercher assez loin...** » (entretien 1)

La réflexion dans l'action peut également permettre de capitaliser des savoirs pour envisager les prochaines actions.

- « Oui il y a plusieurs temps de la séance où **on voit que les élèves ne réagissent pas comme on le pensait. Du coup soit on va complètement changer, pour proposer quelque chose facile ou difficile**, car on ne pensait pas qu'ils soient capables. Ensuite, le fait de penser à des choses qu'on va pouvoir mettre en place par la suite, **avoir un déclic**, je ne sais pas moi... Euh en CO lors de la seconde leçon, sur un exercice de pose dépose. **Direct dès que je les ai vu faire**, je me suis dit la prochaine fois je ferais un système de carte au trésor avec un fonctionnement différent. **On a des déclics, des réflexions qui se portent pendant la leçon.** » (entretien 10)

On note ici « un éclair » de compréhension, un lien qui s'établit subitement. Ce que Chaubet désigne comme un « *insight* » (la réflexion, processus déclenché et constructeur.) Pour les étudiants, cet éclair apparaît aux dépens d'une démarche d'investigation ou conceptualisation qui pourrait être plus longue dans cette situation. « On note le critère d'efficacité plus que la logique » (Galvani, 2009, p44)

Comme le précise Perrenoud (2001), la réflexion dans l'action est une capacité inhérente à tous les praticiens, elle doit pourtant être conscientisée et entraînée pour devenir une pratique réflexive. La pratique réflexive dans l'action serait donc à instituer en formation comme un savoir à activer. Toutefois, cette posture resterait dépendante de l'aptitude et l'utilité perçue par le praticien-étudiant à activer cette pratique. La pratique réflexive en cours d'action paraît pour le débutant plus liée à du spontané qu'à une pratique organisée et réfléchie. Elle permet tout de même d'assimiler des expériences pour une pratique réflexive sur l'action plus équilibrée.

La réflexion sur l'action à venir (avant)

Galvani décrit la réflexion sur l'action en précisant (2009, 44) que celle-ci peut se faire en dehors de l'action. Il précise donc que la réflexion sur l'action est possible avant « La réflexion sur l'action est une réflexion différée dans le temps, elle s'opère à distance selon un mode analytique de la raison formelle ».

Les étudiants identifient ces temps de réflexion post-action qui permettent d'envisager et de réguler les actions à venir.

- « **En post séance pour améliorer la réflexion...** surtout un temps d'échanges à la fin et que la personne soit extérieure à l'activité tout en étant professionnel. » (entretien 2)
- « Mais **c'est surtout après la séance que je vais changer**. Par exemple sur les filles avec les ligaments croisés, j'ai fait des trucs au début que je n'ai pas fait avec les suivantes. Parce que ce n'était pas forcément bon... » (entretien 6)
- « je fais attention à la prochaine fois **et sinon chez moi quand je rentre, je réfléchis à la séance d'après** est-ce que ça passe ou pas. » (entretien 1)

Les réflexions sur l'action à venir sont facilitées par le retour au calme « post-action », une action « digérée » pour envisager le contenu des pratiques à venir.

La réflexion après l'action

La réflexion sur l'action après l'action paraît la plus répandue. Il s'agit ici d'engager une réflexion sur la perception et l'interprétation que le praticien se fait de ses actions. Cette pratique est d'autant plus pertinente si elle est réalisée avec un tiers pour tenter d'objectiver le regard porté sur la pratique. Cependant, cette pratique ne semble pas répandue pour tous les étudiants. Les propos ci-dessous décrivent des pratiques « seul ».

- « **Après la leçon, le meilleur moyen que j'avais trouvé** c'était au niveau de l'organisation spéciale, de couper le groupe en deux et de les mettre dans des endroits différents. Chose toute simple, **mais que je n'avais pas trouvée sur le moment.** » (entretien 9)
- « ça, ça m'arrive le soir, **je me dis j'aurais pu faire autre chose**, je ne ferai plus jamais ça. **Ça c'est plusieurs heures après... là je prends du recul** » (entretien 8)

Des réflexions en phase post-action pour évaluer les actions menées

- « On s'adapte comme ça, et **après ça se passe rapidement je ne passe pas trois heures non plus** à réfléchir là-dessus. Mais si après **la séance j'essaie de réfléchir, qu'est-ce qui s'est bien passé**, qu'est-ce qui a mal marché. » (entretien 2)

Les réflexions en phase pré-active permettent de compiler les savoirs, les observations et les expériences vécues qui aident le praticien à ajuster sa démarche pour envisager une pratique adaptée.

- « **Avant les savoirs sont réinvestis**, bien sur nos expériences passées, des choses qu'on connaît. Des savoirs scientifiques ou des savoirs d'expériences sur le terrain et des observations que l'on peut y faire, en dernier lieu après la séance, c'est surtout **les observations qu'on a faites**, le terrain qu'on va analyser et les temps d'échange, d'analyse, c'est surtout ça en fait, le plus intéressant, **ce qui nous permet de progresser le plus.** » (entretien 2)

Une réflexion peri-action

Des réflexions sont menées avant pendant et après la situation d'action ; des réflexions dans la « vague » de l'action ou les observations, les analyses et les conclusions s'entrecroisent.

- « *oui sur le trajet du retour, même pendant la séance je me dis j'aurais pu faire ça. La prochaine fois j'y penserai. Parfois, je note, sur la séance écrite que j'ai faite. Comme ça, **quand je reprends la séance, je me dis je dois améliorer**, pour un prochain public ou pour une prochaine fois.* » (entretien 4)
- « *en fait les temps de réflexion c'était plus **le soir ou le matin avant de mettre en place.** Là je me disais... je fais quoi de ma journée, j'ai quel public. Après on commence à connaître les publics on sait ce qu'on va mettre en place. **Tout de suite après, à froid je n'avais pas le temps**, car on*

enchaînait directement avec un autre patient. Au final, on a plus une réflexion le soir c'est plus objectif, mais on oublie aussi sur quoi...ce qu'on a fait. » (entretien 8)

Des temps réflexion et des finalités différentes

Les temps de réflexion avant, pendant, et/ou après l'action sont identifiés par les étudiants. Ces temps ont des fonctions différentes avec des moments prioritaires qui concentrent l'attention de l'étudiant dans la perspective d'être « performant » sur le terrain.

- " Je repère les points positifs, ce qui s'est bien passé, ce sur quoi je vais avoir le moins besoin de m'axer ou d'être regardant sur les leçons. **Après, je regarde ce qui n'a pas été, ce que je peux améliorer**, au début, je le faisais tout seul. **Dès la fin de la leçon à chaud, je regardais ce qui se passait, après à froid en fin de journée on gardait un petit temps avec notre maître de stage pour réguler pour les autres leçons.** Après, j'avais un troisième temps **quand je préparais la leçon chez moi.** Donc, trois temps et ...le plus important c'est le deuxième celui avec la maître de stage, vu qu'elle est avait un regard extérieur, c'est un peu plus facile pour avoir un retour et réfléchir sur ce qui s'était passé" (entretien 9)

On note de la part de cet étudiant un engagement réflexif à tous les instants de sa pratique. Cette pratique réflexive équilibrée montre l'aptitude de l'étudiant à engager ces processus réflexifs. Dans ce cas, on peut se demander si la situation de l'entretien a permis d'activer cette pratique réflexive ou si cette pratique est régulière et réellement activée en cours de formation.

D.4 Les acteurs activateurs de la pratique réflexive des étudiants

La pratique réflexive peut notamment être activée par un tiers. Différents acteurs peuvent jouer ce rôle de catalyseur, on notera surtout le rôle du tuteur de stage et celui du pair pour activer cette pratique. Des acteurs qui vont permettre d'engager la pratique, mais qui peuvent au contraire parfois limiter la prise de recul. Ce rôle d'activateur est néanmoins à considérer en fonction du contexte institutionnel et de la dynamique interpersonnelle. C'est souvent l'interaction avec l'autre et/ou le contexte qui amène le praticien à réfléchir dans et sur sa pratique. Au regard des propos des étudiants, il est possible de préciser les rôles des différents tiers qui peuvent être catalyseurs et/ou inhibiteurs de la pratique réflexive.

Le tuteur de stage catalyseur de pratique réflexive

Comme le précise Chaubet dans « La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux », « 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 ».

- « À chaque fois que Sandrine B., elle passe à côté de moi, elle me dit **comment tu pourrais améliorer tel truc**. Et **ça me posait beaucoup de questions**, c'était cool. Ce qui fait que maintenant aujourd'hui, c'est pas facile... Mais c'est plus, ça reste plus vite quoi. » (entretien 1)
- « **Les retours du tuteur** ou des adhérents. Parfois, c'est positif, c'était cool, c'était dynamique. Des fois des retours pas très positifs, trop faciles, trop durs. **Toutes ces réflexions mettent du recul sur ce qu'on fait. Le retour le plus important c'est celui du tuteur.** » (entretien 3)
- « Il me demandait **pourquoi je faisais ça, et pour faire ça comment j'allais faire**. Il me questionnait pour je que lui apporte des réponses et que je le fasse sur le terrain. » (entretien 6)
- « **Il y a des moments où on voit notre tuteur de stage, ces moments sont clés car il va nous guider**, car il y a des objectifs par rapport au rapport de stage. Quand on parle stage, au début, il y a un entretien où le tuteur de stage nous donne des objectifs. Déjà, **ça permet d'avoir une première réflexion...**et puis à la fin, il y a la partie, **la partie où on réfléchit soi-même pour le rapport de stage et la réflexion que l'on a avec notre tuteur.** » (entretien 5)

Pour Chaubet, « c'est l'interaction avec l'Autre qui amène à réfléchir, en d'autres termes, la confrontation interactive à l'altérité. »

- « **oui il est essentiel** (tuteur) pour après s'améliorer, car on n'a pas beaucoup d'expérience, **donc pas facile de se juger** » (entretien 4)
- « Quand je faisais une erreur en tant que pratiquant, **il me disait est ce que tu aurais laissé un adhérent faire ça...** En fait pas mal de questions rhétoriques. Ça m'a vachement aidé. Aussi il m'a apporté une notion... être inspirant pour les adhérents. **Il faut être empathique pour les adhérents**, pour bien coacher. Il ne faut pas forcément être bons, mais savoir les problématiques où ils vont. Ça Vincent, il me l'a beaucoup véhiculé... » (entretien 3)

Les réflexions du tuteur positionnent le stagiaire en acteur réflexif qui s'interroge sur sa pratique pendant l'action. Les réflexions peuvent être révélatrices d'une posture à ajuster, d'un « contenu » à réguler.

- « *Si on fait quelque chose de mal comme on ne l'a jamais vu, donc jamais on ne se questionnera dessus, car on n'a jamais eu ce retour. Si on nous fait le retour qu'on parle de trop que nos explications sont trop longues... forcément les fois d'après on prend plus conscience. Parfois dans une explication, nous-même on perd le fil, sans forcément perdre le fil. On se dit il faut faire plus vite.... On va faire plus simplement. Ça passe déjà par un temps d'échange et de retours extérieurs. Si on ne prend pas conscience des choses, on ne pourra se questionner et progresser dessus.* »(entretien 2)

Le tuteur engage l'étudiant à prendre du recul, il s'agit d'une attente de l'étudiant en quête d'une confrontation allant au-delà de son analyse personnelle, cependant cette incitation à la réflexion peut être limitée.

- « *ça dépend des maîtres de stage, certains nous incitent à prendre du recul faire un bilan de nos attitudes, et d'autres c'est vite fait... ça dépend. Je pense qu'un maître de stage fasse un bilan sur*

notre contenu sur notre attitude... c'est beaucoup plus pertinent pour nous, pour prendre du recul et être meilleur plus tard ? » (entretien 9)

Le tuteur peut être un guide qui oriente l'étudiant en étayant notamment les réflexions portées sur les contenus de ses interventions.

- « *le professionnel, le tuteur, il permet de nous orienter notamment sur notre posture et sur le cheminement de mise en place par exemple de situation. Il nous permet surtout, si on n'est pas dans le droit chemin, sur les hypothèses et les objectifs, il va nous réorienter.* » (entretien 5)
- « ***Il y a des moments où on voit notre tuteur de stage, ces moments sont clés car il va nous guider, car il y a des objectifs par rapport au rapport de stage. Quand on parle stage, au début, il y a un entretien où le tuteur de stage nous donne des objectifs. Déjà, ça permet d'avoir une première réflexion...et puis à la fin, il y a la partie où on réfléchit soi-même pour le rapport de stage et la réflexion que l'on a avec notre tuteur*** » (entretien 5)

Ces témoignages montrent le rôle du tuteur dans l'engagement réflexif de l'étudiant. Il peut à la fois interroger la pratique de l'étudiant, le questionner, guider sa posture, accompagner sa réflexion, autant d'interactions qui permettent à l'étudiant de porter un regard sur sa pratique. Sans être en mesure d'identifier l'intention du tuteur, on perçoit de la part de l'étudiant l'utilité perçue des réflexions et des remarques exprimées par le tuteur pour faire évoluer sa pratique. Les interactions avec le tuteur paraissent essentielles pour permettre à l'étudiant d'enclencher une pratique réflexive. Cela pose la question de l'autonomie de l'étudiant à être réflexif sans la présence du tuteur. Suite à la formation et sans la présence d'un tiers activateur, il est possible de se demander si le futur professionnel sera en mesure de se positionner en praticien réflexif autonome ?

Le tuteur inhibiteur de la pratique réflexive

Le tuteur peut être inhibiteur de la réflexion de l'étudiant sur sa pratique si les remarques communiquées ne permettent pas à l'étudiant-stagiaire de cerner les problématiques de l'action réalisée.

- « **Si l'observateur (tuteur) il arrête tout de suite, il dit non il ne faut pas faire ça comme ça, l'autre il ne va pas s'en rendre compte. Et puis la prochaine fois quand il ne sera pas là il va le faire et il ne va pas trouver de solution.** » (entretien 1)

Dans « La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants », S. Bertone et F.Saujat montrent qu'une attitude « protectrice » des tuteurs (Carver et Katz, 2004) peut limiter la pratique d'une réflexion dans et sur l'action. Les conseils qui se limitent à des suggestions indirectes et à des encouragements ont peu d'impact sur le développement professionnel des formés (Orland-Barak et Klein, 2005 ; Semeniuk et Worrall, 2000). Enfin, comme le précise Hétier (2011) les conseils peuvent être des obstacles à la réflexivité, « Le formateur ne doit donc pas commencer par passiviser le stagiaire par sa propre activité, en lui donnant des « réponses » ou des « solutions » immédiates » : c'est même en quelque sorte ce qu'il doit s'interdire lui-même »

- « Parfois les profs tentent d'expliquer, mais ce n'est pas facile de faire le lien. J'ai tenté de faire ça seul. Si tu as des tuteurs de stage qui sont inspirants, on retient mieux les choses. **Si le tuteur de stage il s'en fout comme dans mon stage au club de foot en L2.** L'entraîneur de la première, l'école de foot il s'en foutait. Il venait de temps en temps pour prendre toute ma séance et à part me frustrer. Avec un autre de la « fac », on avait réfléchi pour mettre un peu de prépa mentale ou autre. **Il nous remballait notre séance.** Je trouvais ça dommage, on tentait d'amener une plus-value et au final on se rend compte qu'on est un peu nul. **C'est dommage, ça donne pas envie de continuer.** » (entretien 1)
- « ça dépend des maîtres de stage, certains nous incitent à prendre du recul faire un bilan de nos attitudes, **et d'autres c'est vite fait... ça dépend.** » (entretien 9)

Ces témoignages montrent que la posture d'un tuteur non-accompagnant peut brider l'engagement de l'étudiant et annihiler sa démarche réflexive.

- « c'est surtout le tuteur qui l'emmène, par ce qu'il nous impose... il a fait sa progression sur l'année... il a déjà programmé ce qu'il voulait faire faire aux élèves. Du coup on est un peu guidé **par ce qu'il nous impose.** Moi, je l'ai plus ressenti les deux dernières semaines, ou du coup il nous a imposés... **Moi il m'a carrément dit, en échauffement ça sera ça, en déroulement ça.** J'étais un peu déçue notamment en course d'orientation où on peut partir un peu dans tous les sens, on peut imaginer plein de choses ? c'était un peu restreint, ce que lui disait de faire. Donc c'était un peu dommage. Mais c'est sa progression. C'est un peu normal. » (entretien 10)

Les contraintes professionnelles du tuteur peuvent limiter l'autonomie et les initiatives du stagiaire. Le témoignage ci-dessus montre que l'étudiant admet les obligations du tuteur professionnel même si celles-ci induisent une limitation de son implication dans sa formation et sa pratique. Malgré lui, l'étudiant admet une situation verrouillée, qui ne permet pas d'expérimenter et d'être acteur en raison des limites fixées par le tuteur.

Des pairs catalyseurs de la réflexion sur la pratique

La confrontation à de multiples autres, notamment des élèves/camarades permet plus d'altérité. Elle favorise ainsi la réflexion sur l'action aux différents temps de la réflexion sur la pratique. Comme l'indique Jorro en 2005, « la dimension collective est un levier du développement des pratiques réflexives ».

- « On préparait chacun notre séance, **mais pendant la séance et après la séance on régulait ensemble. On essayait d'avoir un regard l'un par rapport à l'autre.** Par rapport à cette année, je trouve que c'était plutôt pas mal de faire ça. Une personne comme nous qui n'a pas forcément beaucoup d'expérience, mais **qui a un autre regard** ». (entretien 4)
- « Je pense que **c'est super intéressant de travailler avec les autres étudiants.** On est au même stade, je pense qu'on a les mêmes bases pour s'autocritiquer, **c'est assez intéressant... ça nous permet d'avancer.** » (entretien 5)

Ces propos montrent que les interactions entre pairs sont favorables à l'engagement réflexif. Il serait intéressant d'identifier l'activateur de ces échanges. Ces échanges peuvent être spontanés ou bien

incités via la sollicitation d'un tuteur ou d'un formateur ? Dans les témoignages recueillis, les données ne permettent pas d'identifier clairement le levier de cette pratique réflexive. Les échanges apparaissent plus autonomes que calibrés par une démarche établie par le tuteur.

Les échanges et confrontations semblent effectifs sur le terrain de stage, mais des limites sont identifiées quand il s'agit d'analyser sa pratique en dehors du contexte préprofessionnel.

- « Tout à l'heure **je disais on se parle entre nous, mais ça c'est... c'est un peu les bisounours**, ça serait le modèle type, ça serait trop bien qu'on soit tous comme ça. Mais nous quand on est ensemble à la machine à café on fait autre chose. Faut dire ce qui est. **Ce temps-là s'il est imposé, il serait très bénéfique pour nous, vraiment de la confrontation, t'as fait ça...** » (entretien 5)

Les pratiquants catalyseurs de la réflexion sur la pratique

Les caractéristiques et les retours des pratiquants peuvent engager une réflexion dans et sur la pratique pour réguler sa posture et le contenu des activités. Cependant, les étudiants identifient des limites, liées à la subjectivité des retours et des observations des pratiquants.

- « Parfois en donnant des consignes je vois que je suis à une phrase deux, phrases trois phrases... **Soit en regardant le regard des gens**. Soit moi-même je me dis... C'est trop long. On abrège on va faire un exemple ce sera plus simple. » (entretien 2)
- « **Les retours** du tuteur ou **des adhérents**. Parfois, c'est positif, c'était cool, c'était dynamique. Des fois des retours pas très positifs, trop faciles, trop durs. **Toutes ces réflexions mettent du recul sur ce qu'on fait**. Le retour le plus important c'est celui du tuteur. » (entretien 3)
- « Après sur le terrain je vais lui faire faire des exercices, au fur et à mesure des exercices, **en lui posant des questions, en voyant son ressenti en voyant les améliorations. Soit, je continue et je tente de perfectionner ce que je fais et après si je ne vois pas d'amélioration, je tente de trouver un autre moyen**. » (entretien 6)

Les témoignages sont parfois plus nébuleux. Ci-dessous, l'étudiant recueille des propos hasardeux qui semblent le questionner.

- « Et **le retour des pratiquants, c'est plus hasardeux**. Ils nous disent c'était bien par plaisir, pour ne pas nous décevoir. En général quand ça ne va pas ils viennent nous voir... l'exercice n'a pas été adapté, je n'ai pas réussi, je n'ai pas aimé. Les pratiquants... c'est global. S'ils ont le sourire, on suppose que ça va... **on ne sait pas trop si c'est un oui, oui sincère**. » (entretien 4)

Les informations recueillies ne permettent pas de préciser les effets de cette situation. Soit l'étudiant accepte les propos des pratiquants sans se poser de question, soit ce flou l'incite à se questionner sur sa pratique pour objectiver les propos. Dans ce cas, l'activation de la pratique réflexive sera liée à son utilité perçue par l'étudiant.

D.5 Le contexte et les outils activateurs de la pratique réflexive des étudiants

L'environnement familial favorable à la prise de recul sur sa pratique.

Le cercle familial peut être un activateur de la pratique réflexive des étudiants, les discussions informelles avec les proches permettent une approche différente des actions réalisées ou à réaliser. Ce regard extérieur permet à l'étudiant de porter une attention différente à son analyse initiale. Dans la situation d'un proche investi dans le même secteur professionnel, la sollicitation est doublement enrichie. Elle l'est d'une part, par l'incitation à prendre du recul sur sa pratique dans un environnement extra-universitaire et d'autre part par l'expertise d'un tiers. En résulte une pratique réflexive non contrainte par le contexte de la formation, mais guidée par la famille. Cette activation de la pratique réflexive rarement mentionnée dans les témoignages permet à l'étudiant d'être réflexif. Un agent activateur de la pratique réflexive décrit comme un tiers du cercle personnel du praticien.

- *« **Mon père surtout**, ce qui me permet d'avoir une telle adaptation, ou même une telle réflexion... **C'est quand on discute avec mon père, parce que lui il est parti de rien.** »... « *Quand on discute c'est l'expérience qui parle. Quand il s'agissait de monter le projet du Raid, « t'as intérêt de garder les contacts ou autre ». Moi je ne serais pas comme ça... Et ben pourquoi tu ne ferais pas ça comme ça, généralement il me disait bah cherche... »* (entretien 1)*

Cette situation fait admettre que l'étudiant est incité à prendre du recul en dehors du contexte du stage et de sa formation. Une pratique qui caractérise le profil d'un étudiant réflexif « spontané » au quotidien sans l'influence des exigences institutionnelles. Dans ce cas, l'étudiant peut être décrit comme un praticien réflexif percevant l'utilité de cette pratique sans être dépendant d'un activateur institutionnel pour engager une pratique réflexive sur ses actions professionnelles.

Le dispositif vidéo

Le dispositif vidéo n'est pas un acteur en tant que tel. Cependant, il est régulièrement mentionné par les étudiants comme pouvant être un outil permettant de prendre sa pratique en réflexion, soit seul dans une pratique réfléchissante, soit en groupe pour objectiver des actions. Selon Flandin, l'utilisation de la vidéo dans le cadre de l'observation de l'activité trouve son origine dans les travaux de Linard et Prax (1984) via un travail sur le soi et l'image de soi en autoscopie formative. Elle favorise la rupture et le regard sur soi, qui permet d'entrer dans un processus réflexif. Cependant « Utiliser la vidéo de façon efficace pour analyser l'activité implique en effet un certain nombre de savoirs et de précautions » (Flandin, 2017). En effet, l'utilisation de la vidéo montre des limites et des risques lors d'une utilisation non accompagnée. Flandin parle notamment en reprenant les travaux de Linard de Prax « des risques psychologiques relatifs à la confrontation à l'image de soi » et de l'outil perçu comme inquiétant en raison de son sa fonction pouvant être perçue comme contrôlante et évaluante Falzon (1996).

- « J'avais des tics quand je coachais. J'avais une voix monotone, je le voyais pas, j'essayais de changer, mais.... Il me disait, ça doit être un spectacle. **Il m'a filmé et j'ai trouvé ça un peu bidon, ce que je faisais ça m'a fait un choc.** » (entretien 3)
- « ...Ah si la production en L2, **on devait filmer les séances** qu'on programmait, du coup **quand on fait le montage on se rend compte de grosses bêtises.** Déjà **on voit tous les défauts, genre des mauvais placements, nos exercices trop rapprochés, on a une vue d'ensemble. On se voit**, on voit

le groupe, les installations, son utilisation. On a un retour sur toute la situation, sur tout l'environnement. » (entretien 8)

- « Après, c'est hyper important sur ce qu'on fait nous, **c'est hyper important d'avoir un regard extérieur ou par exemple se prendre en vidéo**. La vidéo, on peut avoir un retour à froid de ce qu'on a fait et pointer plus du doigt. Car à chaud, la tout de suite...par exemple suite au jeu, c'est dur de revenir sur tous les points. Alors qu'avec la vidéo, on peut prendre chaque séquence. Voir des moments. » (entretien 5)
- « Je peux aussi prendre des vidéos pendant la séance, **ça me permet de voir des choses que je n'avais pas vues. Je peux me dire, je vais changer.** » (entretien 2)

Les travaux relatifs à l'utilisation de la vidéo dans le cadre des formations (e.g., image de soi, vidéoscopie, allo-confrontation, auto confrontation) sont nombreux (Linard, 1984 ; Theureau, 2010 ; Leblanc, 2012). Il s'agit de pratiques spécifiques qui ne seront pas décrites dans ce travail de recherche. L'influence de la vidéo en vue d'activer la pratique réflexive paraît incontestable, elle demande cependant une maîtrise et une exploration des pratiques pour une analyse et une utilisation objective. Son utilisation pourrait être envisagée ultérieurement.

Le stage catalyseur de la réflexion sur la pratique

Pour P. Chaubet « 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 et Paquay, 2008), ainsi que l'interaction avec autrui participe aux conditions environnementales d'émergence des nouvelles perspectives ».

Le stage est également considéré par les étudiants comme un environnement favorable à la réflexion sur sa pratique.

- « le stage **associatif je le trouve vraiment génial, car il y a un accompagnement qui est génial où on me sollicite pour transmettre des fiches de séance chaque semaine**. Sur celles que je vais mener. Sur le début cela nous contraint, cela demande pas mal de temps, **cela nous contraint à penser à pas mal de choses.** » (entretien 2)

Chaudet démontre que 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 ».

- « Surtout où j'ai vu l'évolution, **ce qui m'a permis d'avoir un temps de réflexion c'est le stage lui-même en fait**. Quand on est en période de stage, quand on n'a plus de cours, on se questionne on s'interroge vraiment... entre les cours et le terrain... **Comment on sera après. C'est le stage lui-même qui fait, qui permet de réfléchir par rapport à ça** ». (entretien 4)

La mise en activité opérationnalisée par le stage (Pastré, 2008) favorise la réflexion sans pour autant la garantir au regard des conditions. Toutefois, le stage doit permettre des échanges connectés à la

réalité dans un environnement guidé et sécurisé par un tuteur constituent des « *terreaux favorables à la réflexion* ».

Les dispositifs qui incitent à la pratique réflexive des étudiants de formation et les attentes universitaires

Différents dispositifs universitaires tentent d'engager l'étudiant vers une pratique réflexive. Les ateliers de régulation, les entretiens avec les enseignants et les enseignements semblent inciter les étudiants à prendre du recul sur leurs pratiques.

- « Les régulations de péda m'ont énormément aidé. En L2 j'ai fait le parcours EPS, **ça m'a aidé à justifier les contenus, les choix. En péda on nous disait pourquoi ?** Ce que j'ai bossé en L2 ça m'a énormément aidé. Si on arrive à répondre, on s'en sort bien. » (entretien 3)
- « Il y a également les enseignants de la formation. Si je leur montre ce que j'ai fait, avec Monsieur R., je lui montre ce que j'ai fait. **Il m'aiguille sur autre chose, ce qui pourrait être fait...** » (entretien 6)
- « **Globalement, tout ce qu'on apprend en cours, ça nous permet d'avoir une réflexion,** quelle information je ressors du cours pour la remettre sur le terrain. **On nous donne des éléments, c'est à nous ensuite de prendre tel élément pour le ressortir.** » (entretien 4)

Dans *La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : étude diachronique par les missions des maîtres formateurs*, Maleyrot précise qu'il est possible d'identifier différents dispositifs prenant des formes diverses : séminaire d'explicitation de la pratique, vidéo-formation, enregistrements audio ou vidéo de séances ou de séquences mises en œuvre par les étudiants, etc. Ces différents outils ou dispositifs visent « l'amélioration de l'action », la réflexion « sur le moi » et « l'analyse plurielle ».

Lors des entretiens, différents supports et dispositifs ont pu être désignés par les étudiants sans pour autant préciser la mise en place de ces dispositifs, des conditions et des niveaux d'engagement.

Les supports de séance

Les supports papier ou numérique sont utilisés avant et après séance, ils permettent aux étudiants d'engager une première réflexion sur les actions menées ou à mener. Un premier regard sur la pratique qui peut inciter le praticien à engager un premier pas « réflexif » pour porter un regard sur sa pratique.

- « **Cette fiche permet également de réfléchir...** La séance que je propose, tel exercice. Je les ai déjà faits, comment je vais faire pour les adapter ? **Quelles variables** je vais t'être susceptible d'amener si ça ne fonctionne pas trop bien ? C'est ça qui est vraiment intéressant. **Cette fiche c'est prendre le temps de la séance, de se questionner de préparer et d'anticiper pour une fois qu'on est sur le terrain, on puisse réagir si cela ne fonctionne pas.** Pour ne pas mettre les personnes en difficulté. » (entretien 2)
- « Quand je prépare mes leçons, **je fais ça sur ordi**, après la plupart du temps, je les imprimais. **Pour le retour, j'utilisais ces papiers-là et je comparais ce que j'avais réalisé avec ce que j'avais**

prévu, ça me permettait de faire un bilan sur ce qui a été ou non... Quoi faire la semaine d'après ?
» (entretien 9)

Le carnet de bord est également un support identifié comme engageant pour un retour sur sa pratique

- « Oui, mais enfin ce n'est pas **le carnet de bord qui m'aide à avoir un jugement sur ce que je faisais.** » (entretien 10)

Toutefois, ce support n'est pas identifié comme favorable par l'étudiant qui sous-entend l'injonction institutionnelle d'utiliser ce support. Une demande qui ne paraît pas incitative, car l'étudiant affirme ne pas avoir l'utilité de ce support pour porter un jugement sur sa pratique.

Le rapport de stage

La rédaction d'un rapport de stage est identifiée par les étudiants comme un support engageant une réflexion sur sa pratique. Cette réflexion guidée par un cahier des charges permet une prise de recul sur les actions menées sur le terrain.

- « Ce qui permet de réfléchir sur ma pratique ...bah... dans tous les cas **quand on fait notre rapport de stage. À un moment à la conclusion on va forcément se poser la question sur ce qu'on a fait. Alors là c'est le retour à froid, donc forcément on va avoir un regard nouveau. C'est un moment de réflexion énorme, car on doit en plus retranscrire sur notre feuille. Ce qu'on pense et ce qu'on a fait, là c'est un gros moment de réflexion.** » (entretien 5)
- « En M1 on avait **un dossier de stage** à faire où on avait différentes parties qui nous **permettaient d'avoir un peu plus de recul, un peu plus de réflexion sur ce qu'on faisait.** Du coup cette année, c'était le dossier de stage ». (entretien 9)
- « Le rapport on évalue plus les actions qu'on a fait, **avant la séance, plus une réflexion sur ce qui va se passer, comment je vais me comporter.** C'est pas pareil, on ne valide pas la même chose avant et après la séance. **Avant je pense des choses par rapport à moi, comment je dois être et les actions comment je vais m'adapter et tout, mais ce n'est pas la même chose avant et après.** » (entretien 8)

L'objet de la réflexion est corrélé aux exigences du cahier des charges. Selon le niveau d'étude, les attentes varient et engagent plus ou moins l'étudiant dans une analyse de sa pratique.

- « Cette année, **le rapport de stage je l'ai trouvé intéressant.** On avait les compétences pros en visée avec quelques-unes prioritaires par rapport à notre stage. Après chacune de ces compétences, en fin de stage, mais on pouvait l'utiliser avant pour progresser. On devait se positionner sur chaque compétence, en positif et en négatif. **En fin de stage, c'est vraiment pas mal plutôt intéressant.** Pour aller plus loin, on avait une partie où on avait trois cas atypiques qui nous posaient problème et on les traitait plus profondément. » (entretien 9)

L'évaluation peut également être considérée comme perturbatrice de la réflexion.

- « **Est-ce que l'étudiant se poserait autant de questions sur sa mise en place, etc., s'il elle n'était pas induite par l'évaluation ?** Je pense que ça serait hyper intéressant... Moi en tout cas c'est sûr,

si je me pose autant de questions, si je reviens sur tout ce que je fais, etc., **c'est non pas parce que je vais être professionnel après, mais..., car c'est ce qu'on me demande dans mon rapport de stage.** » (entretien 5)

Bien que pointé par l'étudiant comme un facteur contraignant la réflexion, il apparaît tout de même que l'évaluation joue un rôle dans l'activation de la réflexion. Une réflexion commandée qui peut être ciblée, mais qui permet d'activer un processus réflexif qui restera ou non limité à la prescription selon l'intérêt perçu par le praticien.

- « **C'est vrai que quand on est étudiant ou autre on va essayer de répondre le plus au cahier des charges.** On voit, c'est ce qui se passe, **quand il y a des oraux ou des trucs comme ça, ils répondent aux questions sans aller plus loin.** » (entretien 1)

Les présentations orales

L'oral est considéré pour certains comme un moment privilégié pour engager une réflexion sur sa pratique. L'échange paraît moins guidé qu'un dossier ou un écrit ce qui permet aux étudiants de laisser leur réflexion cheminer sans le bornage d'un cahier des charges ou d'une commande.

- « **Pourquoi on bosse, l'année de...** Les oraux de stage oui, c'est mon avis, il y plus de réflexion à l'oral... **à l'écrit on répond plutôt à un... elle se fait pour répondre au dossier point par point... On ne réfléchit pas assez sur notre pratique.** Pendant l'oral comme c'est un temps de discussion, comme là maintenant » (entretien 4)

Les propos des étudiants précisent de multiples leviers pour entrer dans la posture réflexive. De nombreux facteurs qui révèlent presque toujours que l'activation suppose une altérité qui est liée aux interactions avec un ou des tiers (i.e., tuteur, pair, pratiquant, membre de la famille), à l'utilisation d'un support (i.e., vidéo, fiche) ou à une injonction (i.e., dossier, évaluation).

D.6 Les exigences universitaires inhibitrices de la pratique réflexive

Le travail attendu

Les travaux à rédiger guidés par des cahiers des charges contraignent ou limitent les réflexions portées par les étudiants dans la perspective d'analyser et de rendre compte des actions vécues.

- « **Un stage où on demande rien, on ne fera pas une belle réflexion.** Un rapport avec un minimum de pages on peut vite blablater, **mais y a moyen de bien réfléchir. Parfois, les rapports c'est un peu ridicule, pas de réflexion, présentation de l'association...** mais après ce n'était pas le but du stage pour moi. » (entretien 8)
- « **Sur les rapports où on doit juste décrire ce qu'on a fait...**les préparations de séance, **ça n'a pas trop d'intérêt.** On n'évalue pas la même chose...soit on évalue le contenu soit la réflexion qu'on a à côté. Quand on nous demande de ne pas justifier, on n'évalue pas la même chose, mais c'est mieux de nous demander de justifier » (entretien 8)

- « **En première et deuxième année là où j'étais on en attendait moins...** on en attendait beaucoup moins de ma part en termes de fiche. Ce qui fait **qu'on n'avait pas besoin de préparation, d'adapter autant que ça.** Si ce n'est à l'âge et aux capacités des enfants. » (entretien 2)
- « Par exemple au cahier des charges qu'on nous a transmis, mais pas l'ensemble des questionnements qu'on pourrait se poser en réalité » ... « Et c'est vraiment le professionnel qui va nous apporter un point de vue personnel ouais c'est ça. C'est vrai que quand on est étudiant ou **autre on va essayer de répondre le plus au cahier des charges.** On voit, c'est ce qui se passe, **quand il y a des oraux ou des trucs comme ça, ils répondent aux questions sans aller plus loin.** » (entretien 1)

Les commandes qui répondent à des cahiers des charges ou des référentiels contraignent les étudiants. Dans cette situation, les étudiants jouent le jeu de l'université dans la perspective d'être en réussite. Les exigences relatives aux validations ne semblent pas toujours en corrélation avec la prise de recul, le questionnement, la critique ou la perspective de nouvelle pratique. Une pratique réflexive attendue ou non par le système universitaire, mais difficilement valorisée.

D.7 les expériences et la situation personnelle transforment l'acteur en un praticien réflexif

Les expériences vécues dans la pratique personnelle sont source de réflexion pour les pratiques professionnelles à venir.

- « ...Ce **que je vis en tant que pratiquant m'aide aussi à réguler les situations,** je parlais d'empathie. Ce qu'on peut vivre en tant que pratiquant. Ça va m'aider à réguler mes séances... ». (entretien 3)

Faire face à une situation problématique, la rupture pour l'engagement réflexif

Selon Galle-Gaudin, tout praticien devient réflexif lorsqu'il se trouve en difficulté, sa visée sera de sortir de l'impasse. « Le praticien devient réflexif dès qu'il entre dans une zone de turbulences avec lui-même et avec les autres ». Il s'agit ici de s'appuyer des travaux de Dewey et Fabre pour préciser que la problématisation semble bien revêtir une dimension réflexive. Les témoignages d'étudiants montrent que la pratique réflexive se révèle utile pour l'étudiant, lorsqu'il se trouve dans une situation problématique, quand il doit enquêter et prendre conscience de sa responsabilité dans les actions à mener. Dans le cas du faire face à une situation complexe, l'étudiant recherche et active sa réflexion pour trouver une réponse adaptée. Dans ce cas, l'étudiant peut prendre appui sur ses expériences et sur son tuteur pour construire une réponse efficace. Le rôle du tuteur est ici essentiel pour le stagiaire, il doit lui permettre de poursuivre son enquête sans pour autant trop le conseiller pour qu'il garde la satisfaction de trouver la réponse appropriée à la situation.

- « Oui et puis c'est le fait de **m'être retrouvé dans quelques situations compliquées** », « **Je pense que pour pouvoir s'adapter.** Il faut être confronté à une situation complexe. » « Et voilà. Je me suis retrouvé dans certaines situations, qui font que maintenant, **j'anticipe plus facilement.** » (entretien 1)

- « **Si l’observateur (tuteur) il arrête tout de suite, il dit non il ne faut pas faire** ça comme ça, l’autre il ne va pas s’en rendre compte. Et puis la prochaine fois quand il ne sera pas là il va le faire **et il ne va pas trouver de solution.** » (entretien 1)
- « Après pour l’analyse, je me souviens...**Poser des questions, où est le problème, y a-t-il vraiment un but à faire ces séances** » (entretien 5)
- « **J’ai réussi à leur faire faire, mais pas vraiment comme je voulais.** Du coup à la fin de la leçon on a beaucoup parlé avec ma référente pour savoir, ce qui s’était passé pourquoi. Cette année, **c’est vraiment la leçon qui m’a le plus mis en réflexion.** » (entretien 9)

Pour Petitat en 2009 « La réflexivité s’alimente à la mémoire d’évocation des actions antérieures, signant une rupture avec le comportement. Elle déconnecte le stimulus de la réponse, ouvrant un premier espace de jeu réflexif entre l’acteur et son contexte, relatif à l’activation ou à l’inhibition des capacités motrices auparavant engagées mécaniquement dans l’action... ». On note cette entrée où un point de rupture permet d’entrer dans l’espace réflexif. La situation complexe va contraindre le praticien à mettre de côté l’action pour lui permettre d’entrer dans une phase réflexive. Cette situation qui semble possible uniquement si le praticien est en mesure (ou à la possibilité) de prendre le temps de la réflexion. Un temps qui paraît nécessaire pour ne pas proposer une réponse spontanée privée d’un temps de réflexion qui apparaît nécessaire pour un praticien en formation qui construit ses pratiques professionnelles.

- « Tu fais de la merde. Mais... **C’est une manière de m’aider** » (entretien 1)
- « À cette leçon-là, **je n’avais pas réussi sur le moment à prendre du recul pour trouver** ce qu’y fallait faire ? sur le moment ce que j’avais fait, c’est de les regrouper de réexpliquer les consignes, de savoir pourquoi ils n’y arrivaient pas ». (entretien 9)

Un acteur responsable en vue de sa pratique professionnelle

L’engagement professionnel à venir force l’étudiant à interroger sa pratique pour légitimer ses interventions et sa place dans un secteur professionnel.

- « *Par exemple Ophélie, elle a son projet, si sa réflexion n’est pas bonne ça va impacter son projet, sa profession. C’est sa vie. On a envie d’être professionnel. C’est par rapport à l’objectif professionnel* ». (entretien 5)
- « *La réflexion est primordiale dans ce qu’on fait, dans le métier qu’on fait et qu’on va faire. Mais tous les jours, on doit se questionner sur ce qu’on fait. Dans la vie de tous les jours, on se questionne...* » (entretien 5)

Le projet professionnel visé par l’étudiant se traduit par un engagement plus marqué selon ces propos. L’étudiant révèle un engagement réflexif plus marqué pour un autre étudiant en raison de son projet professionnel identifié. Il apparaît dans ce cas que l’étudiant ayant un projet professionnel défini, se sentira plus impliqué et portera un regard réflexif sur sa pratique professionnelle pour prendre conscience de son aptitude à être un professionnel. L’étudiant persuadé de son projet professionnel

serait plus réflexif lors de sa pratique professionnelle en formation, qu'un étudiant plus incertain par rapport à son insertion professionnelle immédiate après sa formation.

D.8 Les objets de la pratique réflexive

Les étudiants évoquent une pratique réflexive ciblée vers différents objets. Au-delà d'une pratique ciblée sur les pratiques professionnelles, les étudiants mentionnent des réflexions portées sur différents objets comme le contenu de leurs pratiques, leur pratique en tant qu'acteur, les pratiques des pratiquants ou encore les relations praticien/pratiquant.

Réflexions portées sur le contenu de sa pratique pour agir efficacement

Dans un premier temps, on identifie ce que Van Manen définit en 1977 comme une réflexion praxique où le praticien évalue la qualité des contenus de ses actions. Le praticien se focalise sur la résolution de problèmes rencontrés notamment dans la perspective d'être perçue par les pratiquants comme un bon professionnel.

Processus réflexif : se questionner sur le contenu de sa pratique

- « **J'ai proposé quelque chose de trop spé, donc les élèves se sont un peu ennuyés.** La gestion de la classe était difficile, si on est trop sûr de la technique ils s'ennuient. **J'ai réussi à leur faire faire, mais pas vraiment comme je voulais.** (entretien 9)

Processus réflexif : intentionnaliser au regard d'arguments contextuels.

- « La semaine dernière, ça a plutôt bien fonctionné, **il manquait peut-être une ou deux variables,** j'aurais pu mettre plus de rotation je le prends plus en compte. **C'est pour ça que les exercices j'essaie de les amener plusieurs fois, pour simplifier la compréhension,** car un exercice plusieurs fois ça ne peut pas être tout de suite. Il faut un temps d'adaptation, pour n'importe qui, pour comprendre » (entretien 2)
- « À chaque fois, dès qu'il y a quelque chose de mieux à mettre en place, **je réfléchis à ce que je vois à ce que je vais faire pour m'améliorer, est ce que ça fonctionne ? Je vois s'il y a un intérêt pour l'exercice** et les pratiquants sont-ils motivés ? Même si c'est inconscient à chaque fois qu'une péda que ce soit à l'école ou autre il y a toujours cette réflexion. Est-ce que ça fonctionne ou est-ce que ça ne fonctionne pas. Un exercice qui ne fonctionne pas ça se voit tout de suite. » (entretien 2)
- « **La réflexion c'était comment je peux apporter quelque chose de ludique, quelque chose d'utile qui ne soit pas répétitif et lassant... quelque chose d'innovant.** » (entretien 5)

La perception du praticien de ce que les pratiquants semblent ressentir paraît essentielle. Les étudiants praticiens supposent par leur observation la qualité de leurs actions, ils les régulent pour paraître plus efficaces aux yeux des pratiquants. Dans ce cas, l'intention professionnelle et les méthodes utilisées importent peu, la finalité est relative à l'image du soi professionnel perçue.

Processus réflexif : diagnostiquer dans la perspective d'améliorer les futures actions

- « Parfois, je me dis **j'aurai dû mieux préparer cet exercice-là pour qu'il se déroule mieux. C'est la pratique** parce que après... quand on prépare notre séance, on ne peut pas se dire, ça c'est sur le moment même qu'on se dit que c'est avec l'expérience que ça va mieux se dérouler les prochaines fois. » (entretien 4)

Réflexions portées sur sa pratique : L'étudiant prend conscience de sa pratique pour agir efficacement

Un praticien est réflexif lorsqu'il prend sa pratique en réflexion et qu'il est l'objet de sa réflexion lors de sa propre pratique. Le praticien doit être un « acteur » en position centrale de sa réflexion. Dans ce cas, la réflexivité se traduit par un lien de causalité entre ce que le praticien veut faire, ce qu'il fait, et ce qui se passe lors de sa pratique. La responsabilité de l'acteur est ainsi engagée dans les effets de sa pratique.

Processus réflexif : prendre conscience de sa posture et de ses pratiques

- « **Je vais réfléchir à ce que je vais dire...** je pense à ce que je vais leur dire d'une certaine façon pour qu'elles fassent ce que je veux et ce qui est le mieux pour elles "AM
- « **Je me dis est-ce que j'ai bien expliqué ou pas dans la séance** c'est pareil est-ce que ça se déroule bien » (entretien 1)
- « C'est surtout le reproche que j'avais en début d'année. **Quand je donne des consignes, les explications. Je suis beaucoup trop long, parfois c'est superflu, c'est incompréhensible...** Pour un non-basketteur, c'est difficilement compréhensible. **Maintenant, j'arrive à voir quand je donne des explications si c'est trop long, si c'est trop long j'arrête tout de suite.** On va faire un exemple ça va être plus simple, et je le fais tout de suite. » (entretien 2)
- « Quand je fais un exercice nouveau avec un public, je l'ai déjà fait avec un autre groupe. **Je me dis, je dois être au clair sur cette consigne** » (entretien 4)
- « ...avant **je me questionnais tout le temps sur la qualité de coaching**, mais plus dans l'animation...gestion de groupe, gestion du temps, les adaptations. **J'étais tout le temps en train de me remettre en question**, est-ce que j'ai trouvé la bonne adaptation. » (entretien 3)

Réflexions portées sur les faits et gestes des pratiquants

La pratique réflexive peut porter sur les actions des pratiquants dans ce cas, le praticien prend comme objet de réflexion les actions des pratiquants pour identifier son rôle dans leur mise en action.

- « Je repère les points positifs, ce qui s'est bien passé, **ce sur quoi je vais avoir le moins besoin de m'axer ou d'être regardant sur les leçons. Après, je regarde ce qui n'a pas été, ce que je peux améliorer**, au début, je le faisais tout seul. » (entretien 9)
- « Je me questionne en tant que professionnel, **est-ce que j'apprends vraiment des choses aux gens**, on voit ça sur les résultats des gens, **s'ils sont capables de réaliser ça et ça. S'ils n'y arrivent pas je me questionne, s'ils y arrivent je rentre dans ce que je recherche.** » (entretien 3)

- « Une séance peut nous convenir et pas du tout pour les personnes encadrées. **Selon les publics les besoins ne sont pas les mêmes donc forcément il va falloir s'adapter, donc une remise en question à chaque fois** » (entretien 4)

Les étudiants appréhendent les actions de pratiquants pour rendre compte de l'efficacité de leurs actions. En fonction des buts visés par ses actions, l'étudiant diagnostique son action au regard des observations des pratiques attendues par les pratiquants. Dans ce contexte, l'étudiant fait porter sa réflexion sur les actions des pratiquants pour réguler ses actions (ajustements des consignes, de la posture, de la finalité des tâches).

Réflexions portées sur les interactions praticien et pratiquant(s).

Enfin, l'objet de la réflexion peut porter sur les interactions praticien/pratiquant(s) dans la perspective de cerner le contexte et valoriser l'efficacité des actions.

- « Parfois en donnant des consignes **je vois que je suis à une phrase, deux, phrases, trois phrases... Soit en regardant le regard des gens. Soit moi-même je me dis...** C'est trop long. On abrège on va faire un exemple ce sera plus simple. » (entretien 2)
- « Si je fais une séance seul, **je tente de voir où il y a eu des moments de flottement, où j'aurais pu être plus précis sur une consigne. J'essaie d'avoir une réflexion pour améliorer un peu plus chaque séance.** » (entretien 4)
- « **Je dois faire attention à la personne**, au bien-être de la personne. **Il ne faut pas qu'elle chute, je dois être bienveillante**, faire des choses adaptées ne pas la mettre en difficulté et faire le but de l'exercice. » (entretien 8)

Pour conclure, les entretiens révèlent essentiellement quatre objets ciblés par la pratique réflexive des étudiants.

- (1) Le contenu de sa pratique, une approche technique de l'action
- (2) Sa pratique en tant qu'acteur pour agir efficacement
- (3) Les pratiques des pratiquants, la congruence entre les consignes et le faire des pratiquants
- (4) Les relations praticien/pratiquant (plus rarement)

La perspective de cette analyse serait d'identifier les différents processus activés dans les quatre objets.

D.9 Finalités avouées de la pratique réflexive : le pourquoi.

Vers une transformation et un perfectionnement

Selon Guillemette (2014) « la réflexivité c'est le chemin qu'emprunte la personne pour s'engager dans un processus de transformation ». C'est dans cette perspective que les étudiants en formation semblent se positionner. Dans cette étude, les interrogés justifient l'engagement d'une réflexion dans et sur leur pratique en vue de réguler et de faire évoluer leur pratique.

- « ... Mon tuteur dit qu'il a fait plein de bêtises, mais qu'il a évolué, moi quand je suis arrivé pareil... **la réflexion permet de faire évoluer sa réflexion de coaching. Si on ne réfléchit pas, on ne progresse pas.** » (entretien 3)

La pratique réflexive est considérée comme un processus de transformation du praticien. En 1998, Cros précise qu'« il ne s'agit plus de former une personne à travailler et transformer le réel, mais bien de se transformer elle-même à l'occasion de la transformation qu'elle opère sur le réel »

- « **Oui c'est sûr, avoir un regard critique c'est nécessaire**, même parce qu'on a fini notre licence, certains se voient en futur pro et il y a des fois où il y a des choses. Il n'y a pas que le diplôme. **Ça, ça nous permet d'améliorer notre pratique et d'être plus à l'aise après...** Pour mieux gérer les groupes, pour être plus à l'aise, pour être plus sûr, pour une meilleure qualité de notre intervention et du contenu. » (entretien 8)

Pour Vacher (2010), « La pratique réflexive se justifie en premier lieu par sa capacité à créer ou renforcer l'articulation entre théorie et pratique au service de l'acceptation et d'une compréhension de la complexité à laquelle le sujet se confronte ». Dans le cadre de cette étude, l'articulation entre la théorie et la pratique n'est pas clairement identifiable. On note cependant cette acceptation d'une maîtrise de la pratique en maturation.

- « Ça va me permettre de prendre le recul que je n'ai pas réussi à prendre pendant la leçon. Après **il faudrait faire en sorte que le recul que j'ai pris avant de l'intégrer pendant. Après ça permet d'améliorer, comprendre ce qui s'est passé...** » (entretien 9)

La réflexivité renvoie à la capacité de réfléchir délibérément sur ses propres pratiques (Perrenoud, 2001) en vue de résoudre des problèmes (Hatton et Smith, 1995), c'est-à-dire en vue d'améliorer ses pratiques.

E. Résultats

La méthodologie utilisée par les entretiens est basée sur la remémoration des expériences vécues en cours de formation facilite le retour sur la pratique. Il semblerait que les réflexions menées sur la réflexivité via un entretien seraient facilitées par une forme de sollicitation réflexive. Les réflexions menées sur des actions vécues, il y a parfois plusieurs années, pointent une multitude d'indicateurs précisant les réflexions des étudiants. Ces réflexions sur leurs pratiques professionnelles sont régulièrement menées dans le cadre du stage de professionnalisation réalisé durant la formation initiale. L'ensemble des données recueilli lors des entretiens permet de distinguer différentes formes de réflexion de la part des étudiants. Avant de répondre aux hypothèses présentées en amont, on notera la difficulté pour les étudiants de distinguer les réflexions menées sur le contenu des pratiques professionnelles et sur leur pratique professionnelle. Lors des entretiens, le contenu des interventions est régulièrement mentionné avant d'investir le champ de la pratique réflexive et d'engager des réflexions sur les pratiques de l'étudiant en tant qu'acteur. Les pratiques réflexives peuvent prendre comme objet de réflexion les contenus de l'action, mais elles ne doivent pas se limiter exclusivement à cet objet. Au-delà du contenu, le praticien doit prendre sa pratique en réflexion pour porter un regard

critique sur ses actions. Des pratiques qui se révèlent diverses et parfois mixtes au regard des processus réflexifs activés.

Les résultats de cette étude ciblent dans un premier temps une discussion concernant les hypothèses décrites au début de l'étude. Ils permettent ensuite d'envisager des observations complémentaires.

Hypothèse 1 : En formation initiale, les pratiques réflexives des étudiants sont sporadiques. Des pratiques alternatives en raison d'une méconnaissance de la pratique et de ses aboutissements. Ce contexte contraint l'engagement réflexif des étudiants, en résulte la difficulté de repérer ces pratiques.

La pratique réflexive des étudiants en cours de formation est multifactorielle. Elle peut être identifiée chez certains étudiants, mais elle se noie dans une multitude de réflexions et d'analyses incitées par des cahiers des charges, des dispositifs, des acteurs (comme le tuteur), des évaluations qui brouillent des réflexions sollicitées par de multiples injonctions. Les entretiens révèlent des souvenirs de pratiques réflexives. Ces pratiques ne semblent pas équilibrées sur les trois niveaux définis par Derobertmasure. Les pratiques sont hachées et activées dans des situations particulières. Les entretiens révèlent également que la pratique réflexive est méconnue par les étudiants, elle est parfois pratiquée, mais non guidée par les différents acteurs de la formation en STAPS. Il est toutefois possible d'identifier différents indicateurs qui semblent favorables à la réflexivité des étudiants.

E.1 Les temps de la pratique réflexive

En cours de formation, la réflexion dans l'action semble limitée. L'expérience des pratiques antérieures étant réduite, l'étudiant pense à « survivre » sur le terrain professionnel. Les étudiants plus expérimentés semblent eux plus préparés à engager une réflexion sur leur action pendant la pratique via notamment la dimension du dédoublement pour percevoir l'image qu'il renvoie. L'identification d'une pratique réflexive post-action semble plus favorable pour l'ensemble des étudiants où la prise de recul est favorisée par la temporalité de l'action passée et celle à venir. La phase pré-active ne semble pas clairement identifiée comme un temps favorable à la pratique réflexive. L'étudiant prépare le contenu de la séance en se remémorant les actions passées sans se positionner au centre de ses réflexions.

E.2 Les conditions de la pratique réflexive

Les étudiants distinguent différentes conditions dans lesquelles ils engagent une réflexion sur la pratique professionnelle. Les réflexions accompagnées permettent une prise de recul qui incite l'étudiant à dépasser la réflexion sur le contenu de la formation. Elles permettent de rompre avec les représentations que l'étudiant a de son action et d'engager des réflexions sur sa pratique dans la perspective d'une transformation de ses compétences. L'isolement semble être peu favorable à une prise de recul de l'étudiant sur sa pratique, au contraire d'une réflexion avec un ou des tiers qui guident vers la pratique réflexive.

Suite au questionnaire exploratoire, les étudiants révélaient engager parfois une pratique réflexive seuls. Elle est parfois mentionnée, mais semble plus anecdotique. La pratique réflexive activée par le

professionnel-tuteur semble plus marquée, mais pointe également quelques limites. En effet, les expériences des étudiants révèlent des tuteurs qui deviennent au contraire inhibiteurs de cette pratique en cadrant les actions du stagiaire. Une des perspectives de cette étude s'oriente vers une observation qui permet d'identifier le rôle et la place du tuteur dans cette pratique.

E.3 Les incitateurs à la pratique réflexive

Lors des entretiens, les étudiants mentionnent des contextes et des acteurs catalyseurs d'une pratique réflexive où la pratique de l'étudiant est au cœur des réflexions.

Différents partenaires sont identifiés comme catalyseurs de la pratique réflexive des étudiants ; en premier lieu, le tuteur, la ressource essentielle sur le terrain de stage, les pairs sont également des ressources, comme les enseignants ou les pratiquants qui peuvent déclencher la pratique réflexive des étudiants. On perçoit également l'intérêt des conditions de réalisation du stage où lorsque l'étudiant est accompagné vers une posture de praticien-responsable, on observe que celui-ci est en capacité d'avoir un regard réflexif sur ses actions.

Le contexte du stage ou de l'alternance favorise la réflexivité des étudiants. Comme précisé, le tuteur est un acteur essentiel pour engager la réflexion, tout comme les missions et les commandes attribuées aux étudiants. Les situations problématiques permettent aux étudiants de dépasser le rôle de l'exécutant pour interroger leurs pratiques et proposer des pratiques adaptées aux situations.

Enfin, les étudiants expérimentés ne semblent pas avoir le même niveau de maturité, ce qui se traduit par des pratiques réflexives plus ou moins abouties. L'engagement réflexif paraît évoluer avec le niveau d'étude de la licence au master.

Cependant, ces différents éléments sont parfois inversés, tantôt incitant, tantôt inhibant la pratique réflexive de l'étudiant.

E.4 Objets de la réflexivité

Les entretiens révèlent quatre objets ciblés par les pratiques réflexives des étudiants. Un premier lié au contenu de sa pratique. L'étudiant cible très souvent sa réflexion sur les contenus de sa pratique. Cela se traduit par une approche descriptive où l'étudiant est généralement en mesure de narrer ses actions, menées ou à mener. Cette activité descriptive permet de poursuivre les réflexions sur les activités professionnelles réalisées ou à réaliser. Cette approche semble essentielle pour que l'étudiant initie une réflexion sur sa pratique. Cette première réflexion crée un lien de causalité entre le praticien et les résultats attendus ou observés. Le praticien devient alors acteur responsable de ses actes et peut ainsi cibler sa propre pratique comme objet de réflexion.

Le second objet de réflexion est central, il correspond au cœur de la pratique réflexive, quand le praticien prend sa propre pratique comme objet de sa réflexion. Sans une incitation, cette pratique paraît complexe pour un étudiant en formation. Une vision qui peut être discutée au regard de certains propos d'étudiant qui semblent tenir cette posture régulièrement. On pourrait ainsi distinguer différents profils d'étudiants réflexifs. Des étudiants, praticiens réflexifs actifs, qui interrogent leurs pratiques dans différentes situations de la vie personnelle, pré-professionnelle et professionnelle.

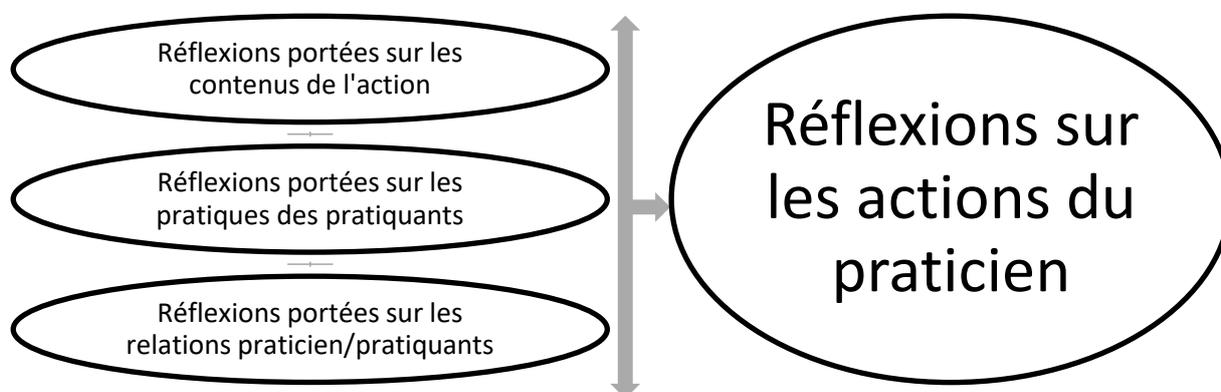
D'autres étudiants, praticiens réflexifs passifs, qui ont le besoin d'une stimulation pour engager ces pratiques. Enfin des praticiens « non-réflexifs » qui ne perçoivent pas l'intérêt d'activer cette pratique et peuvent y résister en raison de l'effort à fournir. L'étudiant peut ici « jouer son métier d'étudiant » et calculer l'utilité de ses efforts au regard des résultats perçus et ceux attendus.

Les pratiques réflexives ciblent également, mais moins régulièrement les actions des pratiquants. Dans ce cas, l'étudiant cible les pratiques des pratiquants pour observer la congruence entre ses actions qui peuvent être des consignes, des explications ou des recommandations et le faire des étudiants. Une discordance entre la commande de l'étudiant et les résultats attendus qui révèlent pour certains praticiens une alerte engage les étudiants à prendre leurs pratiques en réflexion. Cet objet de réflexion active la prise de recul de l'étudiant qui sera amené à se poser des questions sur sa pratique et envisager des alternatives.

Enfin, le dernier objet décrit est celui de la relation entre le praticien et les pratiquants. Cet objet est plus rarement mentionné et semble lié à la pratique réflexive pendant l'action. Dans ce cas, le praticien porte une réflexion sur sa pratique au regard des actions des pratiquants pour ajuster de manière spontanée ses actions. Un objet qui pourrait également permettre avant l'action d'ajuster les démarches à mener au regard des connaissances des pratiques déjà identifiées comme efficaces pour ces pratiquants. Par exemple, choisir une approche, des consignes ou des exercices reconnus comme adaptés pour les pratiquants.

Les objets visés pour porter une pratique réflexive sont multiples, il semble tout de même fondamental de cibler l'activité du praticien. Les autres objets paraissent satellites du cœur de la pratique réflexive

Figure 19 Objets ciblés par la pratique réflexive



Hypothèse 2 : Le terrain de stage est un environnement favorable à la pratique réflexive des étudiants. Acteur en quête de se professionnaliser, l'étudiant est accompagné par un professionnel, son tuteur de stage qui est par son accompagnement incitateur de sa pratique réflexive.

Certains tuteurs de stage se sont clairement révélés comme des acteurs de réflexivité. Ces derniers incitent l'étudiant via des observations, des interrogations et des bilans à prendre de la hauteur sur les

pratiques professionnelles réalisées sur le terrain de stage. Cependant, cette situation peut être inversée si le tuteur considère l'étudiant comme un exécutant.

Hypothèse 3 : Le contexte et les finalités du stage permettent à l'étudiant d'être un acteur responsable de ses actions, une situation de professionnalisation qui induit la posture réflexive.

La responsabilité donnée à l'étudiant sur le terrain de stage induit clairement son niveau de réflexion. Les stages de niveau licence sont à distinguer de ceux du niveau master où les exigences et compétences visées y sont distinctes. Pour les stages de master, les étudiants notent des évolutions relatives aux degrés de responsabilité et d'autonomie attendues. Les responsabilités données dans les pratiques sur les terrains de stage poussent l'étudiant à s'impliquer professionnellement et contribuent à le positionner en acteur réflexif. Son implication et les attentes envers ses actions le poussent à interroger ses pratiques dans une logique d'efficacité. Au contraire, lors des stages de licence, les responsabilités sont limitées. Les étudiants ont plus régulièrement un rôle d'exécutant d'une tâche transmise par le tuteur de stage. Dans ce cadre, l'étudiant exécute sans s'interroger sur sa pratique, car la responsabilité des actions est portée par le tuteur de stage. Pourtant cette situation pourrait permettre à l'étudiant de prendre du recul sur ses actions, sur sa posture, sur sa capacité à agir et interagir. Lors de cette étude, la corrélation entre la responsabilité et l'engagement réflexif est à plusieurs reprises évoquée par les étudiants.

Hypothèse 4 : Le « jeu » universitaire n'incite pas le stagiaire à être un praticien réflexif. Les actions menées par l'étudiant dans la perspective d'être en réussite ne nécessitent pas toujours l'effort de la pratique réflexive.

L'Université identifie « parfois » dans les référentiels de formations la pratique réflexive comme un support ou une compétence à cibler. Plus largement, les organismes de formation visent à former de futurs professionnels responsables. Des acteurs capables de s'adapter aux différents contextes professionnels (un étudiant réflexif ?). Le travail d'analyse et de réflexion incité ou exigé par la formation paraît contraint selon les étudiants. Pour certains, les supports vont guider et inciter la prise de recul, un premier niveau de réflexion qui permettra aux praticiens de transformer et de faire évoluer sa pratique. Pour d'autres, guidés par des référentiels et des cahiers des charges, ils limitent leurs analyses aux exigences de la production attendue. Les étudiants sont ainsi amenés à répondre exclusivement aux demandes sans prendre le recul nécessaire à la pratique réflexive. Le « jeu » universitaire est donc à double face. Il a l'avantage d'activer une pratique réflexive, qui peut cependant être contrainte. Cette incitation à la réflexion préfabriquée sur sa pratique permet-elle d'ancrer la démarche réflexive ? Probablement si l'étudiant admet des atouts à cette pratique.

F. Discussion

Les observations menées révèlent les activités des étudiants et illustrent des conditions qui paraissent favorables à la pratique réflexive. L'analyse permet de déterminer des facteurs qui apparaissent essentiels pour observer des pratiques réflexives de la part des étudiants. Ces éléments conduisent à proposer quelques indicateurs.

Le contexte universitaire invite l'étudiant à s'interroger et prendre du recul sur sa pratique pré-professionnelle, sans pour autant les guider significativement. Quelques étudiants investis et curieux

en quête de savoirs professionnels s'engagent dans des processus réflexifs. Ils interrogent leurs pratiques dans la perspective d'acquérir des compétences favorables aux maîtrises des actions professionnelles. Un profil d'étudiant réflexif pourrait être défini au regard des caractéristiques suivantes :

- est capable prendre du recul pour se regarder faire,
- est capable d'interroger ses pratiques aux différents temps de l'action (avant, pendant, après),
- est capable d'activer des processus réflexifs à différents niveaux,
- est capable parler en « je » pour analyser ses pratiques,
- est réflexif au-delà des pratiques professionnelles,
- est formé à se positionner en acteur réflexif.

Ces indicateurs sont établis au regard et dans la continuité de travaux déjà réalisés (Dewey, Schön, Derobertmasure). L'étudiant peut difficilement être réflexif par intermittence, la posture doit être continue pour des pratiques réflexives régulières et équilibrées. De plus, la pratique réflexive nécessite une posture qui doit être corrélée à un intérêt perçu, lié au projet professionnel des étudiants. Les étudiants montrent que l'activation réflexive est identifiée et perçue, quelle que soit sa forme (e.g., tiers, supports, évaluation), cependant elle n'est engagée que s'il la détermine comme nécessaire, pour une évaluation ou utile pour son projet professionnel. Ainsi ces indicateurs peuvent être ou ne pas être activés par l'étudiant s'il y voit ou non une utilité.

Au-delà du profil attendu pour observer des pratiques réflexives de la part des étudiants, le contexte du stage peut également être plus ou moins favorable. Ainsi, des environnements peuvent être identifiés comme favorables pour permettre à l'étudiant de se positionner en acteur réflexif :

- Un terrain de stage où l'étudiant peut exercer une pratique professionnelle,
- Un accompagnement par un tuteur qui questionne et interroge les pratiques de l'étudiant ; qui responsabilise l'étudiant,
- des dispositifs institutionnels incitateurs qui permettent à l'étudiant d'interroger sa pratique ;
- des contenus de formation qui permettent à l'étudiant de faire des liens avec la pratique.

Enfin des conditions d'expériences professionnelles qui impliquent l'étudiant dans :

- des stages réguliers pour acquérir des expériences,
- des missions de stage qui permettent au stagiaire d'être un acteur responsable de ses pratiques,
- des démarches professionnelles à accomplir en autonomie pour s'interroger et rendre des comptes,
- des pratiques professionnelles corrélées aux perspectives de l'étudiant pour opérationnaliser et concrétiser les compétences en adéquation avec le projet personnel et professionnel de l'étudiant.

L'engagement de l'étudiant dans la sphère réflexive pourrait être favorable dans un contexte réunissant ces différents indicateurs. Des repères qui permettent d'identifier la pratique réflexive de l'étudiant.

L'identification et la calibration des processus et des niveaux de réflexivité demeurent délicates. Suite à l'étude exploratoire, la réalisation d'entretiens semblait recommandée pour préciser les propos des étudiants et cibler plus nettement les formes de pratiques réflexives. Les entretiens révèlent des situations de pratiques réflexives, elles sont cependant à discuter en raison de la forme du recueil de données qui incitent à se remémorer cette forme de pratique. De plus, les pratiques réflexives dévoilées sont souvent liées à un unique processus. Il est rare d'identifier pour une même action une pratique réflexive équilibrée sur les trois niveaux, la pratique est régulièrement engagée, mais rarement maintenue sur des processus de proximité. Aucun entretien ne permet de révéler un étudiant en capacité de décrire son action, de l'intentionnaliser, de l'évaluer et d'envisager des perspectives. Les pratiques réflexives paraissent limitées à un questionnement sans se projeter sur l'observation globale de l'action.

Enfin, il paraît encore difficile de distinguer certains processus au regard des propos des étudiants pas toujours détaillés pour calibrer une pratique avec évidence dans un processus. Si le modèle de Derobertmasure permet notamment par la distinction des trois niveaux décrits de révéler des pratiques réflexives des étudiants, il paraît plus difficile à utiliser dans sa globalité en classant les pratiques énoncées via l'interprétation des propos du chercheur.

G. Limites

Les contenus des entretiens réalisés dans l'environnement professionnel du chercheur peuvent être discutés en raison de l'asymétrie présente entre le chercheur, un responsable de formation de l'université et les répondants, des étudiants de cette même université. Le rapport asymétrique peut biaiser les discours des étudiants. Cependant, dans le cas des dix entretiens réalisés, huit d'entre eux se positionnaient en fin de cycle sur ce terrain universitaire.

Dix étudiants ont répondu favorablement à la sollicitation du chercheur pour réaliser un entretien relatif à l'analyse et aux réflexions des étudiants sur leurs pratiques. Ces dix étudiants volontaires et curieux de la thématique présentent vraisemblablement un profil réflexif plus engagé que d'autres étudiants probablement moins investis dans cette démarche. De plus, l'entretien induit par son intention et son organisation les conditions favorables à la pratique réflexive. En effet, l'étudiant est en mesure de prendre le temps de se remémorer ses activités de stages, ses différentes expériences. Il n'est pas contraint par une évaluation ou par le temps pour se replonger dans ses souvenirs. Il est de plus guidé par le chercheur pour cibler ses réflexions sur ces pratiques. Ces conditions lui permettent d'extérioriser et signifier des pensées qu'il n'était pas en mesure de divulguer avant l'étayage d'une réflexion structurée. Cette situation est révélée à plusieurs reprises par les enquêtés qui prennent conscience d'une réflexion sur leur pratique, une activité qui ne paraît pas fréquente. L'entretien semble activer la pensée réflexive des étudiants, une condition que les étudiants ne sont pas nécessairement en mesure de retrouver dans leur parcours universitaire ou sur le terrain de stage. Dans ce sens, les entretiens réalisés procurent des conditions favorables à la pratique réflexive des étudiants où en dehors de toutes tensions institutionnelles l'étudiant est incité et en mesure de porter un regard sur sa pratique sans contrainte en raison de son engagement volontaire pour participer à l'entretien.

L'analyse des entretiens, bien que guidée par une grille, reste relativement subjective au regard de l'interprétation des discours recueillis. Malgré des retranscriptions intégrales, réalisées au plus tôt après les entretiens, les données ont pu être interprétées par le chercheur. L'analyse des entretiens par un autre chercheur aurait pu apporter des précisions, des compléments ou des ajustements à l'analyse présentée.

Enfin, l'étude s'est déroulée au sein d'un seul institut de formation universitaire. De ce fait, il semble délicat d'envisager une généralisation des résultats.

H. Perspectives

Cette étude réalisée auprès d'étudiants en formation initiale souligne la difficulté d'identifier formellement des marques régulières de pratique réflexive. Les étudiants engagent une réflexion sur les contenus et les contextes dans lesquels se sont déroulées leurs activités. Cependant, l'activité mentale de tourner son attention vers soi, vers le praticien acteur et responsable de ses pratiques semble plus complexe. Les données recueillies lors des entretiens permettent de distinguer des indicateurs, des environnements et des conditions propices à la pratique réflexive des étudiants. Les formations professionnalisantes forment des étudiants capables d'évoluer et de s'adapter dans différents contextes professionnels ; la méta-compétence réflexive est de ce fait un atout. La réflexivité étant multifactorielle, il semble délicat de proposer un dispositif correspondant aux profils variés des étudiants. La mise en place d'un environnement propice semble plus adaptée pour permettre aux étudiants de s'engager dans cette pratique de manière régulière. En fonction de ses attentes et de ses intérêts, l'étudiant pourra bénéficier d'un environnement favorable pour s'engager ou non dans des pratiques réflexives.

L'environnement extra-universitaire, le secteur professionnel visé, des actions à mener ; autant d'éléments favorables à cette pratique. Le stage permet aux étudiants d'agir, de collaborer et d'échanger avec des professionnels. De ce fait, la structure qui accueille le stagiaire paraît un lieu privilégié pour qu'un étudiant s'engage dans la pratique réflexive. Dans tous les stages, l'étudiant doit être accompagné par un tuteur responsable de son intégration et de sa formation dans la structure, cette personne-ressource est régulièrement mentionnée par les étudiants comme l'acteur central du stage. Par sa responsabilité de tuteur, il est amené à guider et accompagner l'étudiant durant toute sa période d'immersion professionnelle. Au-delà de son statut de professionnel et de la reconnaissance de son expertise, il doit former l'étudiant néo-professionnel à devenir un possible collaborateur. Le rôle du tuteur est identifié par les organismes de formation qui se réfèrent aux référentiels de formation pour définir les missions de stage. La démarche d'accompagnement est souvent propre à chaque tuteur. Cet accompagnement est souvent évoqué par les étudiants, ils révèlent des pratiques variées selon les structures et selon les tuteurs.

Dans la perspective de déterminer le rôle du tuteur et son influence sur les pratiques réflexives des étudiants, une observation des pratiques des tuteurs est à envisager. Les échanges réalisés entre tuteurs et étudiants peuvent dévoiler les pratiques de terrain ; dans quelles conditions sont réalisés ces temps d'échanges ? Quelles sont les thématiques abordées ? Comment le tuteur questionne le

stagiaire ? par ses interrogations, le tuteur permet au stagiaire de prendre du recul sur sa pratique. Autant d'interrogations qui viseront à présenter l'influence du tuteur dans l'engagement de la pratique réflexive du stagiaire.

L'observation réalisée via la passation d'entretien semble vectrice de réflexivité de la part des étudiants. Au-delà d'une évaluation, un dispositif similaire pourrait être envisagé pour solliciter un plus grand nombre d'étudiants et envisager de développer leur pratique réflexive. Dans un travail de recherche complémentaire, la réalisation d'entretiens entre pairs basée sur les pratiques professionnelles (e.g., un étudiant de master et un étudiant de licence) pourrait être envisagée et observée pour identifier les possibles marques de réflexivités des acteurs.

Chapitre 4 : Étude N°2 - La pratique réflexive sur le terrain de stage, analyse des échanges « tuteurs-stagiaires »

Mots clés : Pratique réflexive, tuteur, stagiaire, incitation pratique réflexive

But : Identification des conditions, des pratiques et des influences des tuteurs dans la perspective d'inciter les pratiques réflexives des stagiaires.

A. Cadrage

L'étude précédente montre une ambivalence dans la relation tuteur-stagiaire. Lors des stages de professionnalisation réalisés par les étudiants de licence 3^{ème} année, master 1 et master 2, il est identifié des situations divergentes où le tuteur de stage peut-être à la fois incitateur et/ou inhibiteur de l'engagement de l'étudiant dans une pratique réflexive. L'objectif de cette étude est donc de recueillir des données brutes des échanges réalisés entre le tuteur et son stagiaire pour identifier les conditions, la nature ainsi que les thématiques abordées lors des temps d'échange. Cette analyse permettra d'identifier les formes de relations de la dyade tuteur-stagiaire ainsi que de révéler les dynamiques, les modèles d'échanges et les pratiques des tuteurs pour engager la pratique réflexive des étudiants stagiaires.

A.1 Contexte de l'étude N°2

Les étudiants inscrits en licence 3^{ème} année et master sont engagés à réaliser des stages professionnels allant de 150 heures pour les étudiants de Licence 3 à 450 heures pour les étudiants de master 2, soit un mois à près de quatre mois pour un stagiaire inscrit en master 2. Ce stage doit permettre à l'étudiant d'approfondir une orientation professionnelle particulière et d'acquérir des compétences pluridisciplinaires en lien avec le secteur professionnel de son choix. Le stage doit également permettre à l'étudiant d'initier une démarche critique sur sa pratique. Durant cette période de stage, l'étudiant-stagiaire bénéficie d'un double suivi : un enseignant référent au sein de l'établissement d'enseignement nommé « le suiveur » dans le contexte de la recherche et un tuteur au sein de l'organisme d'accueil. Dans le contexte universitaire, ces deux professionnels sont support du stagiaire pour l'accompagner vers l'acquisition de compétences professionnelles. L'enseignant référent accompagne l'étudiant avant, pendant et après le stage. Il est guidé par les exigences universitaires et l'obligation d'évaluation. Il est parfois amené à proposer une redéfinition des missions du stagiaire, en lien avec l'organisme d'accueil. Le tuteur de stage est lui chargé de l'accueil et de l'accompagnement du stagiaire sur le terrain professionnel, le « *Guide du stagiaire* » (MESRI, 2018) publié par le Ministère de enseignement supérieur et de la recherche et de l'innovation calibre le rôle, les droits et des devoirs des différents protagonistes.

L'identification du tuteur est officialisée par la signature d'une convention tripartite qui définit le cadre réglementaire de l'action du stagiaire. Le tuteur a donc la responsabilité d'une partie non négligeable de la formation professionnelle du stagiaire. Les conditions d'accueil du stagiaire étant spécifiques à chaque structure de stage, il est difficile de cerner, selon les structures d'accueil des stagiaires, les moyens donnés aux tuteurs pour accompagner le stagiaire.

L'enseignant référent est défini comme un guide pour aider la relation stagiaire-tuteur. Il assure le cadrage et le suivi de la relation via l'édition d'une convention de stage. Il délimite les finalités du stage via la diffusion de supports, comme un cahier des charges du stage. Il peut également être amené à contacter directement le tuteur dans le cadre d'une médiation en cas de relations défectueuses, en redéfinissant les rôles de chacun. Le rôle du suiveur reste cependant limité dans la supervision de la dyade tuteur-stagiaire. Selon les secteurs professionnels, il peut être en mesure de « visiter » les étudiants sur les lieux de stages pour réaliser des bilans et des régulations avec les stagiaires et tuteurs. Cette pratique est peu et de moins en moins répondue certainement dans les filières des STAPS en raison de la charge temporelle et financière de telles pratiques. De ce fait, l'extériorité et l'éloignement ne facilitent pas les liens entre les organismes de formation et les structures de stage. Ainsi, la mise en place d'aides et de temps de régulation est assez exceptionnelle entre ces deux entités.

A.2 Quelques repères théoriques

Selon J. Cantali (2015), le stagiaire tutoré doit considérer le tuteur et son accompagnement comme « un outil d'aide, de soutien, et non pas comme un moyen de pression qui pourrait lui procurer un sentiment de dévalorisation ». Le tuteur doit lui aussi tirer des bénéfices collatéraux de cet engagement, via notamment les échanges avec le stagiaire et la prise de recul sur son travail lors de la transmission de ses savoirs aux stagiaires.

Le mot « *Tutor* » est à l'origine latine du mot tuteur, il renvoie à la notion de défenseur, de protecteur (Filliettaz, Rémerly et Trébert 2014).

Baudrit (2012) définit dans un article sur les tuteurs d'étudiants en soins infirmiers que le tuteur doit avoir un rôle ciblé, « par ses questions, (il) stimule la réflexion de son tutoré pour éviter qu'il agisse de façon mécanique, qu'il réalise des actes purement répétitifs ». L'accompagnement du tuteur devrait donc s'orienter vers une « critique-constructive » (De Ketele, 2007). Ainsi, la pratique réflexive doit être incitée par le tuteur lors de ses temps d'accompagnement pour permettre au stagiaire de prendre de la hauteur sur sa pratique et d'éviter le transfert descendant des connaissances et des pratiques professionnelles du tuteur. Le stagiaire, doit lui « mobiliser ses ressources pour transférer ses connaissances en fonction des situations » (Lamasse, 2010). Le tuteur devrait donc disposer d'une technique de questionnement permettant au stagiaire d'analyser ses propres pratiques dans la perspective de « disposer d'une autonomie de décision et d'action en fonction d'un contexte donné » (Lamasse, 2010).

Les attentes du stagiaire vis-à-vis du tuteur sont définies par Trohel, S. Chaliès et J. Saury en 2004 dans un article ciblant la dynamique des interactions tuteurs-stagiaires. Ils précisent que « le tuteur est perçu par les stagiaires comme jouant un rôle fondamental pour faciliter leur adaptation à leur futur contexte professionnel », le tuteur peut parfois être considéré comme le professionnel à devenir. Il est identifié comme une ressource privilégiée par le stagiaire dans la perspective de l'acquisition des savoirs professionnels. Cependant, il n'existe pas de modèle du tuteur idéal. Le rôle à tenir et ses interventions sont divers et variables selon les structures d'accueil du stagiaire. Le tuteur doit tout de même être en mesure d'accompagner le stagiaire vers un savoir-agir professionnel pour permettre à l'étudiant de construire son autonomie et son identité professionnelle.

L'activité du tuteur

Des modèles théoriques de l'activité du tuteur sont définis par Balslev et Ciavaldini-Cartaut en 2015 dans *Éclairer les pratiques de formation du point de vue des formateurs*. Elles distinguent trois modèles :

- Le modèle dit « *humaniste* » (Wang et Odel, 2002) : les critiques positives malgré les difficultés rencontrées. Le tuteur émet des suggestions et tente de valoriser le stagiaire. Dans ce cas, le tuteur limite la construction des connaissances professionnelles.
- Modèle du « *compagnonnage* » (Wang et Odel, 2002), qui repose sur le postulat selon lequel la formation académique est éloignée de la pratique et demeure inadaptée aux attentes de la profession, on est sur une approche inductive et prescriptive. Dans ce cas, le tuteur transforme et le stagiaire devient plutôt passif.
- Modèle « *clinique réflexif* », proche du praticien réflexif. Les tuteurs identifient les lacunes et les difficultés rencontrées par les stagiaires pour les accompagner vers l'acquisition de compétences professionnelles. Le tuteur peut apporter une aide lorsque le stagiaire est en difficulté sans pour autant transmettre ses « bonnes » pratiques. Cet accompagnement permet aux stagiaires de chercher par eux-mêmes les solutions aux problèmes rencontrés. Ils peuvent ainsi construire leur point de vue sur la démarche à entreprendre et les ajustements à apporter sur leurs pratiques. La relation peut parfois tendre vers une co-réflexion dans des situations spécifiques. La relation peut ainsi évoluer vers une dynamique, un partage et une réflexivité réciproque dans le temps et en fonction de l'insertion progressive des stagiaires tendre vers une relation symétrique ou un rapport entre « *confrères* » (Spindler et Biott, 2000 cités par Balslev et Ciavaldini-Cartaud 2015).

L'activité du tuteur peut également être précisée par sa forme d'encadrement. Boutin et Camarère (2001) présentent trois formes d'encadrement qui définissent le type d'accompagnement du tuteur.

- Le type « *directif* » qui se traduit par le contrôle et l'initiative du tuteur dans la démarche de formation ; le stagiaire est alors contraint, il a peu ou pas d'autonomie
- Le type « *non-directif* » qui est centré principalement sur les besoins du stagiaire et implique un contrôle minimal de la part du tuteur
- Le type « *intermédiaire* » qui est un équilibre entre les types directif et non directif. Il consiste en un certain niveau de directivité et incite le stagiaire à prendre des décisions.

Cette classification permet de valoriser l'accompagnement proposé par le tuteur, elle est cependant peu bornée pour classer précisément les tuteurs.

Ces différents modèles profilent les tuteurs, ils permettront dans l'étude à venir de distinguer les différents tuteurs rencontrés par les stagiaires.

Les relations tuteur-stagiaire

Trohel et al. (2004) décrivent différentes classifications d'interactions entre les tuteurs et les stagiaires. Ils citent notamment Maynard et Furlong (1993) qui ont décrit trois modèles de relations dyadiques, ce modèle qui présente un modèle réflexif semble adapté au contexte de l'étude pour cibler l'engagement réflexif du stagiaire :

- le « *modèle de l'apprenti* » fondé sur une pédagogie par imitation,

- le « *modèle de la compétence* » fondé sur une pédagogie constructiviste,
- le « *modèle réflexif* » fondé sur l'analyse de pratique.

D'autres classifications sont également décrites, celle de Ralph (1991) distingue quatre types de relations :

- une relation « *directive* »,
- une relation « *d'entraînement* »,
- une relation « *de soutien* », qu'ils identifient comme la plus fréquente
- une relation « *de délégation* ».

Ainsi que celle de Martin (1994) qui définit des types de relations sociales dans la dyade :

- la relation « *formelle* »,
- la relation « *cordiale* »,
- la relation « *amicale* », basée sur le partage d'expériences et la recherche d'autonomie.

Autant de modèles qui révèlent une multitude d'approches. Il semble tout de même essentiel d'identifier les caractéristiques des tuteurs et les formes de relations avec les stagiaires. Au regard de l'étude précédente, la relation tuteur-stagiaire paraît fondamentale pour déterminer des conditions favorables pour créer une dynamique réflexive. Au cours du stage, les relations sont amenées à évoluer (Trohel, 2004). Les échanges réalisés par la dyade tuteur-stagiaire pendant le stage vont se transformer à raison de nombreux facteurs, comme l'implication du stagiaire, les attentes des uns et des autres, la communication, la congruence sociale et professionnelle, les conditions de la pratique. Autant de facteurs qui peuvent créer une dynamique relationnelle aussi bien vertueuse que vicieuse dans la perspective de faire évoluer les compétences professionnelles des deux acteurs. L'étude à venir permettra possiblement de décrire les modèles favorables à la pratique réflexive des étudiants.

Les tuteurs ont tendance à accompagner les stagiaires sans une prescription réellement établie par l'organisme de formation. Ils sont souvent autonomes dans le suivi et souffrent parfois d'un manque de formation (Chaliès et Durand, 2000). Ils s'engagent rarement dans une réflexion approfondie. Les remédiations, les feed-back et les solutions qu'ils proposent sont « essentiellement prescriptifs » (Chaliès et Durand, 2000). Par ailleurs, la relation tuteur-stagiaire pendant les entretiens post-leçon se caractérisent fréquemment par « un manque de franchise » (Lemma, 1993). Pour éviter tout conflit avec le stagiaire et pérenniser la relation, « les tuteurs recourent à des stratégies de masquage ou d'euphémisation de la critique » (Brouillet & Deaudelin, 1994).

La position du tuteur est parfois nébuleuse, son rôle est complexe en raison de certaines contradictions dans ses missions. Chaliès et Durand (2000) parlent de dilemmes dans la relation tuteur-stagiaire qui viennent polluer les relations et les rapports. Dans le premier dilemme « d'aide et d'évaluation » ; le tuteur se retrouve dans la situation où il doit évaluer les activités du stagiaire, pour ne pas nuire aux relations il est parfois amené à aider voire survaloriser pour garder une dynamique interpersonnelle. Un second dilemme qui est le suivant : « transmettre ou faire réfléchir ». Pour gagner du temps, le tuteur peut apporter une aide immédiate pour résoudre les problèmes, voir au contraire donner beaucoup de temps au stagiaire pour qu'il réfléchisse, pour lui permettre de travailler sur l'activité à mener, pour qu'il trouve la solution par lui-même. Le tuteur peut donner du temps pour « *un ancrage plus marqué des compétences professionnelles* ».

Dans le cadre de la relation, le stagiaire peut également être confronté à un dilemme²². Il peut selon les situations, faire confiance au tuteur et valider ses choix. Un positionnement habituel pour un étudiant qui découvre un secteur professionnel. Il peut également s'imposer en argumentant pour valoriser son engagement dans la structure. Le risque pour le stagiaire étant de nuire aux relations avec son tuteur. Enfin, l'étudiant peut laisser faire, il participe sans prendre part aux décisions, il prend un rôle d'exécutant. Ce positionnement peut être lié au manque d'implication de l'étudiant en raison d'un stage éloigné de son projet professionnel. Il est peut-être lié à une relation hiérarchique asymétrique qui ne permet pas les échanges. Quoi qu'il en soit, le stagiaire doit « survivre » à sa période de stage. Il est donc dans la situation où il doit passer cette étape en tant qu'acteur et jouer le jeu du stage pour être en réussite. Il doit également apprendre, être à l'écoute et acquérir les bases de son identité professionnelle. Des situations toutes particulières qui traduisent la complexité relationnelle du couple tuteur-stagiaire.

Enfin, comme le note Altet (1994), la formation du tuteur est nécessaire pour qu'il puisse transmettre la compétence de « savoir analyser » dans la perspective de développer à long terme sa capacité à prendre du recul sur sa pratique pour devenir un praticien réflexif (Schön, 1994). Le tuteur doit donc être en mesure d'inciter l'étudiant à engager une démarche réflexive pour lui permettre de construire son autonomie et sa future adaptabilité et flexibilité professionnelle. En formation, notamment sur le terrain de stage, le contexte doit permettre à l'étudiant de construire ses propres références et non l'appropriation d'un modèle (Chaliès, 2000). Tout comme le précise Perrenoud, le formateur ne doit pas que prescrire, il doit permettre au stagiaire de construire son autonomie. Une situation qui apparaît comme paradoxale pendant la formation où le formateur doit être sollicitant et activateur pour permettre l'autonomie du stagiaire.

Hypothèses

Les trois hypothèses ci-dessous ciblent les données à analyser et discuter dans le cadre de l'analyse des entretiens recueillis entre le tuteur et son stagiaire

Hypothèse 1 : les tuteurs de stage se révèlent comme des acteurs de réflexivité pour les stagiaires. Ils incitent les étudiants-stagiaires à prendre de la hauteur sur leurs pratiques professionnelles via l'organisation du stage, ses observations, ses interrogations et ses bilans.

Hypothèse 2 : le tuteur ne semble pas en mesure d'inciter la pratique réflexive des étudiants. L'accompagnement proposé (condition et questionnement) ne permet pas d'activer les pratiques réflexives des étudiants.

Hypothèse 3 : Le profil du stagiaire est un facteur essentiel, par son engagement il active la dynamique réflexive du couple tuteur-stagiaire.

²² <http://paf.ac-dijon.fr/spip.php?article98>

B. Méthodologie

B.1 Recueil des temps d'échange entre le tuteur et le stagiaire durant la période de stage.

Dans le domaine des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, les étudiants inscrits en licence 3^{ème} année (L3), master 1^{ère} (M1) et 2^{ème} année (M2) sont amenés à réaliser des stages de professionnalisation dans le cadre d'enseignements nommés « Pratiques et analyses professionnelles ». Ces stages de professionnalisation sont respectivement de 150h pour les étudiants de L3, de 250h pour les M1 et 450h pour les étudiants M2. La durée du stage est corrélée au degré d'autonomie du stagiaire. Toujours accompagné d'un tuteur lors du stage de 3^{ème} année, l'étudiant peut être amené à agir avec plus de responsabilités en master 1 puis en master 2. La responsabilité se traduit par des pratiques professionnelles où l'étudiant s'engage personnellement dans les résultats de ses actions ; le niveau d'étude augmentant, le stagiaire devrait être en mesure de prendre du recul sur sa pratique sans injonction de la part du tuteur ou du formateur.

Dans le cadre de cette étude, les tuteurs de stages ont été sollicités via l'envoi d'un courriel pendant la période d'accueil du stagiaire (Annexe VIII). L'objectif présenté sur le courrier d'information indiquait le projet d'identifier la pratique réflexive des étudiants sur le terrain de stage. Il était demandé aux tuteurs d'enregistrer les temps de bilan, d'analyse ou de régulation réalisés avec le stagiaire lors de différents temps d'accompagnement réalisés. L'analyse de ces temps d'échanges viserait l'identification des conditions de la pratique réflexive des étudiants, l'objet de cette pratique ainsi que l'influence du tuteur dans l'activation de la pratique réflexive de l'étudiant.

Onze entretiens audio ont été recueillis suite à l'envoi du courriel de sollicitation destiné à 180 tuteurs. Les retours ont été transmis par courriel ou par clé USB via les étudiants stagiaires. Neuf réponses de tuteurs ont également été transmises pour signifier le refus de participer à cette étude :

Par manque de temps :

- « Je n'ai pas le temps de participer à votre étude. »
- « Je n'ai par conséquent pas le temps entre les projets à finir, mes passations. »
- « Je n'aurais malheureusement pas assez de temps pour répondre. »
- « Je suis désolée, car je n'ai pas le temps pour l'étude scientifique. »
- « Malheureusement en cette période de forte activité dans notre entreprise, nous n'avons pas pu réaliser cet entretien avant ce jour. »
- « Partant aujourd'hui en déplacement, je ne pourrais réaliser cette étude. »
- « Mon planning étant déjà très chargé actuellement, je suis dans l'incapacité de participer à cette étude. »

Par contrainte logistique :

- « Un peu compliqué d'enregistrer. »

Refus sans justification :

- « Nous ne souhaitons pas participer à cette étude scientifique. »
- « J'ai transmis votre proposition. » (courriel sans suite)

B.2 Les temps d'échanges recueillis

Concernant l'échantillonnage des répondants, on note une forte représentation de tuteurs de stagiaire de sexe féminin : sept filles pour quatre garçons. Les étudiants sont également majoritairement inscrits dans une formation en Activités physiques adaptées et santé (APAS) ainsi qu'une majorité d'étudiants en formation initiale ayant réalisé tout leur cursus au sein du même établissement de formation. L'échantillonnage est cependant assez étendu, il représente assez largement les différents profils des étudiants inscrits dans les formations en STAPS.

Tableau 16 Nombre et sexe des stagiaires ayant enregistré un temps d'échange tuteur-stagiaire

| Fille | Garçon |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| Entretiens N°(1)(3)(4)(5)(7)(8)(9) | Entretiens N° (2)(6)(10)(11) |
| 7 | 4 |

Tableau 17 Formation suivie par les stagiaires ayant enregistré un temps d'échange tuteur-stagiaire

| L3 APAS (Activité physique adaptée et santé) | L3 MS (Management du sport) | M1 APAS (Activité physique adaptée et santé) | M1 MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) | M2 APAS (Activité physique adaptée et santé) |
|---|--------------------------------|---|---|---|
| Entretiens (2)(5)(7)(9)(10) | Entretiens (6) | Entretiens (1)(4)(11) | Entretiens (3) | Entretiens (8) |
| 5 | 1 | 3 | 1 | 1 |

Tableau 18 formation d'origine des stagiaires ayant enregistré un temps d'échange tuteur-stagiaire

| Formation initiale | Reprise d'étude | Changement de parcours en cours formation initiale | Changement d'université |
|--------------------------|-----------------|--|-------------------------|
| (1)(3)(4)(5)(6)(7)(8)(9) | (2) | (10) | (11) |
| 8 | 1 | 1 | 1 |

C. Analyse quantitative des entretiens

C.1 Répartition et descriptifs des entretiens récoltés

Les onze entretiens reçus permettent de distinguer des temps d'échange variables. Sur l'ensemble des entretiens, 8 sur 11 ne dépassent pas quinze minutes et seulement deux entretiens (entretien N°2 et 11) se déroulent pendant plus de quarante minutes.

Les entretiens tuteur-stagiaire sont répartis sur les trois niveaux de formation, respectivement, six entretiens entre un stagiaire L3 et un tuteur, trois avec un stagiaire M1 et deux avec un stagiaire M2.

Tableau 19 : Répartition du niveau de formation des stagiaires lors des entretiens tuteur-stagiaire

| Licence 3 | Master 1 | Master 2 |
|----------------|----------------|---------------|
| Entretien N°2 | Entretien N°3 | Entretien N°1 |
| Entretien N°5 | Entretien N°4 | Entretien N°8 |
| Entretien N°6 | Entretien N°11 | |
| Entretien N°7 | | |
| Entretien N°9 | | |
| Entretien N°10 | | |

Les conditions sont également variables. Les temps d'échange se déroulent en majorité au sein d'un bureau dans les locaux de la structure de stage. Ils peuvent cependant s'effectuer au sein du lieu de pratique de l'activité, par exemple une salle de sport. Ils se réalisent également dans des conditions plus particulières comme un trajet en voiture ou sur le temps du déjeuner.

Tableau 20: Condition de passation des entretiens

| Bureau au sein de la structure | Lieux de pratique | Hors contexte de stage (voiture, parc) |
|--------------------------------|-------------------|--|
| Entretien N°2 | Entretien N°3 | Entretien N°1 |
| Entretien N°4 | Entretien N°5 | Entretien N°7 |
| Entretien N°6 | | |
| Entretien N°8 | | |
| Entretien N°9 | | |
| Entretien N°10 | | |
| Entretien N°11 | | |

Les temps d'échange sont essentiellement réalisés entre le tuteur et le stagiaire sans tiers à cette dyade, un seul entretien est réalisé en présence d'un autre professionnel de la structure et deux avec un autre stagiaire.

Tableau 21: les participants aux temps d'échange

| Tuteur-stagiaire | Tuteur stagiaire + autre professionnel | Tuteur stagiaire + autre stagiaire |
|------------------|--|------------------------------------|
| Entretien N°1 | Entretien N°9 | Entretien N°3 |
| Entretien N°2 | | Entretien N°4 |
| Entretien N°5 | | |
| Entretien N°6 | | |
| Entretien N°7 | | |
| Entretien N°8 | | |
| Entretien N°10 | | |
| Entretien N°11 | | |

Les tutorats observés sont variés. On repère le plus souvent un modèle traditionnel basé sur la transmission des savoirs et des valeurs d'un secteur professionnel. La démarche du tuteur est la suivante : il observe le stagiaire, le stagiaire réalise un bilan post-séance, un retour est fait, puis une discussion basée sur les recommandations du tuteur. Quelques entretiens plus rares sont basés sur des questionnements pour permettre au stagiaire de justifier sa pratique. Et encore plus rares, des situations de co-réflexion où le tuteur et le stagiaire articulent leurs points de vues pour résoudre les

problèmes rencontrés. Les temps d'échange sont majoritairement réalisés après une séance, deux entretiens sont réalisés avant une séance et deux sous la forme d'un bilan à la fin du stage de l'étudiant.

Tableau 22 : Moment du temps d'échange tuteur-stagiaire

| Avant | Pendant | Après | Fin du stage |
|--------------------------------|---------|---|--------------------------------|
| Entretien N°4 Entretien N°8 | | Entretien N°1 Entretien N°2 Entretien N°3 Entretien N°5 Entretien N°7 Entretien N°10 Entretien N°11 | Entretien N°6 Entretien N°9 |

Les temps d'échange traitent principalement des actions menées par les étudiants et celles à venir. Le contenu de la pratique du stagiaire est abordé dans tous les entretiens. Certains entretiens abordent également le projet professionnel de l'étudiant, les perspectives professionnelles et les compétences acquises par le stagiaire sur le terrain de stage.

Tableau 23: thématiques et objets du temps d'échange

| Régulation de la séance passée ou à venir | Projet, perspectives professionnelles | Bilan, compétences professionnelles. |
|---|--|---|
| Entretien N°1 Entretien N°2 Entretien N°3 Entretien N°4 Entretien N°5 Entretien N°6 Entretien N°7 Entretien N°8 Entretien N°9 Entretien N°10 Entretien N°11 | Entretien N°2 Entretien N°9 | Entretien N°2 Entretien N°5 Entretien N°6 Entretien N°9 |

C.2 Discussion relative à l'analyse quantitative :

Les entretiens réalisés, recueillis et analysés permettent d'identifier les conditions de réalisation des temps d'échanges entre tuteurs et stagiaires. Les entretiens réalisés montrent différents contextes. 180 tuteurs ont été sollicités pour onze retours. Cette première donnée interroge sur les pratiques d'accompagnement et de suivi des stagiaires par les tuteurs. Au-delà des modalités techniques du recueil des données et de l'envoi du fichier audio, la sollicitation était peu contraignante, elle devait reprendre les pratiques courantes des tuteurs, à savoir réaliser un enregistrement audio d'un temps d'échange avec le stagiaire. Aucune contrainte de durée, de format ou de thématique n'était précisée. Le nombre de retours est assez limité, ils sont en majorités ceux des tuteurs de la spécialité APAS.

Tableau 24 Support synthétique, analyse des entretiens

| | Participants | Décompte | Total | Conditions | Contenus | Commentaires |
|---|-----------------|------------------|-----------------|--|---|---|
| 1 | Tutrice | 0 h 5 min 35 s | 0 h 10 min 47 s | Après une séance, entretien réalisé en voiture | Post-action professionnelle menée par le stagiaire, observations et critiques du tuteur | Analyse courte de la situation vécue, dans des conditions particulières (retour en voiture). Analyse du contenu de la séance, peu de réflexion sur la pratique de l'étudiant. |
| | Stagiaire M2 | 0 h 4 min 11 s | | | | |
| | Silence | 0 h 1 min 1 s | | | | |
| 2 | Tuteur | 0 h 18 min 53 s | 0 h 52 min | Dans le bureau du tuteur, en fin de stage. Après les entretiens motivationnels de la matinée | Bilan sur le projet post-licence et les perspectives. | Stagiaire en reprise d'étude, âge proche de du tuteur de stage. Échange sur le projet professionnel du stagiaire, sur sa faisabilité. Identification des compétences acquises par le stagiaire. Analyse réflexive. |
| | Stagiaire L3 | 0 h 28 min 41 s | | | | |
| | Reconv.pro | 0 h 4 min 26 s | | | | |
| 3 | Tuteur | 00 h11 min 25 | 0 h 14 min 6 s | Après la séance, échange réalisé dans la salle de sport avec la présence d'un second stagiaire | Analyse d'une séquence qui vient de se réaliser, bilan du tuteur, sur l'organisation, le contenu, la pédagogie du stagiaire | Bilan post séance dans la salle de sport du collège. Environnement bruyant, tuteur guide analyse la pratique du stagiaire en proposant des remédiations et des critiques sur sa pratique. Peu de temps de parole pour le stagiaire. |
| | Stagiaire MEEF | 00 h 02 min 04 | | | | |
| | Stagiaire sup. | 0 h | | | | |
| | Silence | 0 h 00 min 37 s | | | | |
| 4 | Tuteur | 00 h 07 min 13 s | 0 h 16 min 18 s | Dans un bureau au sein de la structure en présence d'une autre stagiaire. | Contenu d'une séance à venir. Approche technique de la situation mise en place. Identification des problèmes envisagés. | Descriptif des actions à mener, énumération des situations Analyse et échange majoritairement sur l'aspect technique. |
| | Stagiaire M1 | 0 h 5 min 47 s | | | | |
| | Stagiaire + | 0 h 17 s | | | | |
| | Silence | 00:03:01 | | | | |
| 5 | Tuteur | 00 h 02 min 21 s | 0 h 7 min 55 s | salle d'activité de la structure, les protagonistes sont seuls | Description de la démarche d'intervention du stagiaire, | Entretien très court, l'étudiant présente sa démarche, les difficultés rencontrées et les ajustements, |
| | Stagiaire L3 | 00 h 05 min 14 s | | | | |
| | Silence | 0 h 20 s | | | | |
| 6 | Tuteur | 00 h 07 min 17 s | 0 h 11 min 43 s | Salle de réunion, fin de stage. Analyse des actions réalisées sur le projet écran LED | Bilan du stage avec le tuteur, analyse des Interventions. Analyse du travail sur le projet | Bilan de stage du stagiaire, retour sur les actions menées. Peu de régulation, constats et observation. |
| | Stagiaire L3 MS | 00 h 04 min 07 s | | | | |
| | | 0 h | | | | |
| | Silence | 0 h 19 s | | | | |

| | Suite... Participants | Décompte | Total | Conditions | Contenus | Commentaires |
|----|----------------------------------|------------------|-----------------|---|---|--|
| 7 | Tuteur | 0 h 4 min 35 s | 0 h 15 min | En extérieur, durant la pause déjeuner | Bilan d'une séance, comment le stagiaire s'organise durant la séance. | Analyse d'une séance, bilan sur la posture, les actions menées et les régulations. Prise de recul du stagiaire sur son évolution depuis le début du stage. |
| | Stagiaire L3 | 0 h 9 min 47 s | | | | |
| | | 0 h | | | | |
| | Silence | 0 h 38 s | | | | |
| 8 | Tuteur | 00 h 03 min 09 s | 0 h 8 min 58 s | Salle de réunion, seul, avant une période d'action | Préparation pour une action à venir. Passation de questionnaire. Identification des créneaux adaptés. | Peu de données, la pratique du stagiaire n'est pas maîtrisée par le tuteur. Il s'agit d'une explication de la démarche. Peu de réflexion sur la pratique du stagiaire. |
| | Stagiaire M2 | 00 h 04 min 28 s | | | | |
| | | 0 h | | | | |
| | Silence | 00 h 01 min 21 s | | | | |
| 9 | Tuteur | 0 h 5 min 50 s | 0 h 14 min 30 s | Salle de réunion, stagiaire et deux tuteurs | Entretien sur le bilan des actions menées et sur la posture du stagiaire. Puis analyse du contexte, des conditions de travail | Peu de réflexion sur la pratique du stagiaire. |
| | Stagiaire L3 | 0 h 4 min 50 s | | | | |
| | Tuteur sup. | 00 h 02 min 10 s | | | | |
| | Silence | 0 h 1 min 40 s | | | | |
| 10 | Tuteur | 00 h 08 min 09 s | 0 h 14 min 45 s | Local de la structure d'accueil, tuteur et stagiaire. | Présentation du tuteur (1'30) ensuite le temps d'échange semble coupé. | Difficile à exploiter, des données anecdotiques. Des contradictions. |
| | Stagiaire L3 | 00 h 06 min 26 s | | | | |
| | | 0 h | | | | |
| | Silence | 0 h 10 s | | | | |
| 11 | Tuteur | 0 h 23 min 3 s | 0 h 42 min 48 s | Bureau au sein de la structure tuteur et stagiaire Après des activités réalisées en autonomie. Retour sur le contenu des séances. | Présentation des différentes actions réalisées sur le terrain de stage. | Questions techniques sur les situations proposées. |
| | Stagiaire M1 | 0 h 18 min 7 s | | | | |
| | | 0 h | | | | |
| | Silence | 0 h 1 min 38 s | | | | |

Des interrogations découlent de cette première donnée, notamment sur le suivi et l'accompagnement à la professionnalisation du stagiaire. Quelles régularités des actions de tutorat menées par le tuteur auprès du stagiaire ? Quelles pratiques de tutorat le professionnel accompagnateur réalise-t-il sur le terrain. Les activités attendues par le tuteur sont mentionnées dans le guide du stagiaire (MESRI, 2018) :

- « Le tuteur est chargé de l'accueil, de l'accompagnement du stagiaire et du respect des clauses mentionnées dans la convention de stage. Les tâches confiées au tuteur peuvent être prévues dans le cadre d'un accord interne à l'organisme d'accueil ».
- « Le tuteur présente à l'étudiant stagiaire les activités qui lui sont confiées et suit les travaux réalisés. Il accompagne le stagiaire dans l'acquisition des compétences professionnelles métier ».
- « Le tuteur est en lien régulier avec l'enseignant-référent. Il doit l'alerter sur les difficultés pouvant intervenir durant le stage et redéfinir avec l'enseignant-référent les missions confiées au stagiaire...il est le garant du respect des stipulations pédagogiques de la convention de stage. »

Au regard de ces repères et comme le précise Chaliès (2015), l'activité de tutorat du tuteur n'est pas une simple mission, c'est un véritable métier. L'accompagnement régulier du tuteur doit permettre aux stagiaires d'interroger leur pratique professionnelle dans la perspective de devenir des praticiens réflexifs. La pratique réflexive n'est pas immédiate, une maturation semble nécessaire pour permettre à l'étudiant de cheminer et d'acquérir la compétence réflexive nécessaire en vue d'une adaptabilité aux secteurs professionnels visés.

Même si son utilité est discutée, notamment pour le modèle du tutorat traditionnel, les activités d'accompagnement et d'échanges sur les terrains de stage semblent essentielles en vue de professionnaliser les étudiants. Le peu de retours de la part des tuteurs interroge la régularité et la réalisation des temps d'échange entre tuteur et stagiaire. Pourtant ces discussions programmées ou officieuses sont source de maturation professionnelle pour les stagiaires.

La durée des échanges est réduite, seulement deux entretiens dépassent quarante minutes d'interaction. Lorsque le temps est limité, l'étudiant ne semble pas dans des conditions favorables pour prendre du recul sur sa pratique, pour réfléchir sur sa pratique et interroger la pertinence de ses actions. Ici, les échanges sont directs sans la latence et l'extériorisation favorable à la pratique réflexive.

Sans surprise, les entretiens se déroulent majoritairement dans un bureau de la structure de stage. Les conditions environnementales sont souvent favorables sans perturbation extérieure pour sept entretiens sur onze. Pour les autres entretiens, deux se déroulent dans des conditions qui ne semblent pas propices à la réflexion en raison des perturbations extérieures (trajet en voiture et salle de sport avec des pratiquants). L'isolement peut paraître favorable pour permettre à la dyade tuteur-stagiaire d'engager un temps d'échange constructif sans évènement pouvant contraindre la réflexion (bruits, double-taches, présence de tiers hors-stage).

Enfin, les entretiens sont également majoritairement réalisés à deux « tuteur-stagiaire », la présence d'un autre stagiaire ou d'un professionnel de la structure peut cependant venir compléter cette dyade. Ils se déroulent pour sept entretiens sur 11 après un temps de pratique du stagiaire et abordent essentiellement le contenu de la pratique du stagiaire (modèle traditionnel). Au regard de ces

différents éléments et sans pour autant généraliser, il est possible de définir les conditions moyennes d'un entretien « type » entre un tuteur et un stagiaire en STAPS.

Entretien « type ».

- Les acteurs : tuteur et stagiaire.
- Durée moyenne : 19 minutes.
- Lieu : Bureau au sein de la structure de stage.
- Période : Entretien réalisé après une situation pratique du stagiaire (modèle traditionnel).
- Objet : Contenu de la pratique du stagiaire et régulations.

C.3 Limites

La sollicitation pour participer à cette étude a été transmise au cours de la période ou en fin de stage. Cette demande tardive n'a probablement pas permis aux tuteurs d'organiser l'enregistrement de ce temps d'échange. Une anticipation qui aurait probablement incitée un nombre plus important de tuteurs à transmettre des informations relatives aux temps d'échange réalisés avec les stagiaires.

Les entretiens semblent réalisés de manière anarchique, cela correspond à la sollicitation et au souhait de recueillir des données brutes pour observer le réel. Cependant, les conditions bruyantes de certains entretiens ont rendu difficile la retranscription intégrale des entretiens. De ce fait, quelques interprétations de propos ont pu être faites. Il est difficile de trouver un fil conducteur ou une thématique à chaque entretien. La retranscription via des enregistrements audio ne permet pas d'identifier l'utilisation d'un guide ou d'une grille d'analyse thématique, spécifique ou chronologique.

Les informations recueillies permettent cependant de proposer une analyse qualitative des entretiens en ciblant, les unités thématiques des entretiens, les profils des tuteurs, les questions posées par les tuteurs et les processus réflexifs engagés par les étudiants selon le modèle de Derobertmasure.

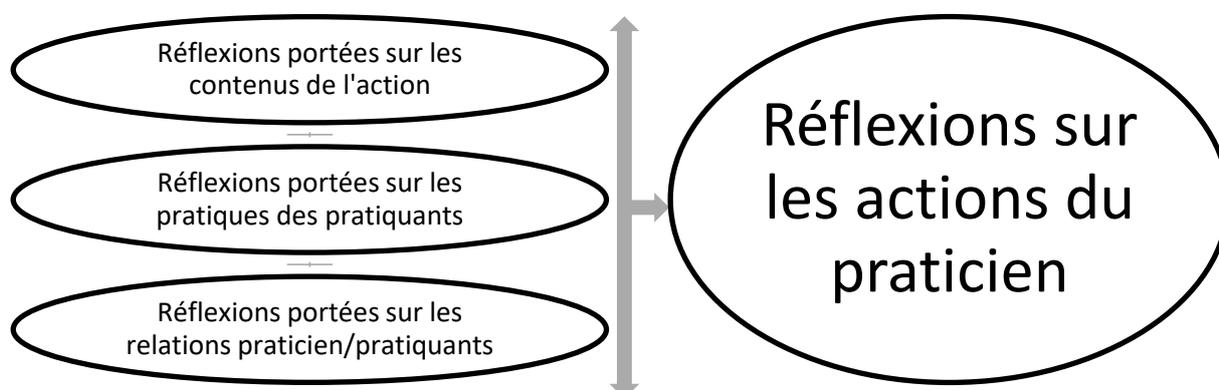
D. Analyse qualitative des entretiens

Pour réaliser l'analyse qualitative des entretiens, tous les entretiens sont retranscrits intégralement (Annexe IX). Les onze entretiens tuteur-stagiaire permettent d'analyser des données relatives à l'engagement réflexif des étudiants dans le cadre de leurs stages professionnels. L'objectif initial de cette étude vise l'influence du tuteur de stage dans l'activation de la pratique réflexive de l'étudiant.

D.1 Les Unités thématiques des discours.

Pour repérer les unités thématiques, le modèle ci-dessous est utilisé pour catégoriser les sujets discutés lors des temps d'échanges.

Figure 20 Unités thématiques des sujets discutés lors des entretiens tuteur-stagiaire



Réflexions portées sur les contenus de l'action

Les onze entretiens traitent principalement de trois thématiques majeures. La thématique principale est centrée sur le contenu de l'action du stagiaire. Le tuteur relate ou demande au stagiaire de décrire les contenus techniques réalisés ou à activer lors de la prise en main d'une pratique. Les actions sont décrites, elles sont ensuite interrogées par le tuteur dans la perspective de justifier les choix des contenus des actions proposées par le stagiaire. Les contenus peuvent alors être discutés dans la perspective d'envisager des ajustements aux actions menées. Selon les dyades et la forme des échanges, les tuteurs peuvent via leurs interrogations inciter l'étudiant à prendre du recul sur le contenu de sa pratique. Toutefois, les échanges ne permettent pas toujours au stagiaire de s'engager dans une pratique réflexive. Les propos restent parfois très factuels, les échanges restent descriptifs et ne permettent pas de dépasser la réflexion sur le contenu et de cibler la pratique professionnelle du stagiaire.

- « J'ai besoin de travailler, c'est sur les variables, sur les exercices, avoir un maximum de variables à chaque fois pour vraiment répondre à la demande, à m'adapter à toutes les personnes. Si elles ont besoin de complexifier. Là-dessus, il faut que je travaille là-dessus simplement » (Stagiaire entretien 2).
- « Du coup, j'ai trouvé la séance bien construite, tu as su bien la mener, tu changes tout le temps d'échauffement...c'est plutôt chouette. Tu as bien compris, comment la mener et puis c'est naturel... » (Tutrice entretien 4)
- « Très bonne prise en mains, tu expliques bien les enjeux de la musculation, de ce que tu attends d'eux, la décomposition de la séance, l'échauffement, le corps de la séance, la régulation... ça, c'est intéressant par ce que eux ça les met en perspective sur ce qui va leur attendre par la suite ». (Tuteur entretien 3)

Réflexions portées sur les actions du praticien

Les pratiques des pratiquants sont discutées notamment au cours de temps d'échange de fin de stage reconnaissant les compétences professionnelles du stagiaire. Les compétences acquises ou en cours

d'acquisition sont discutées en ciblant les pratiques des stagiaires. Le tuteur peut cibler la posture du stagiaire pour révéler sa capacité à agir en situation professionnelle.

- « le point positif pour toi c'est le contact, dans la relation aux gens... Ouais, je suis d'accord. » (Tuteur entretien 2)
- « Pour répondre à ta question, pour tout ce qui est associatif, je pense que t'es prêt, la seule chose, ça manque un peu de terrain, un peu d'expérience, de répétition, de savoir s'adapter. Mais tu as le truc au niveau du contact, tu as le truc au niveau de l'activité physique. On voit que tu t'amuses, on sent que c'est calé. Après c'est des petites choses où ça manque un peu de terrain. Mais c'est logique, on est tous pareils. Pour répondre à ta question, oui tu es prêt ». (Tuteur entretien 2)
- « Tu arrives à amener une animation, à blaguer avec eux avec ton sens de l'humour, ton univers finalement au sein du groupe » (Tuteur entretien 1)

Lors des temps d'échange réalisés en fin de stage, les réflexions abordées (notamment par le tuteur) ciblent les manques ou les lacunes du stagiaire pour qu'il fasse évoluer ses pratiques.

- « c'est ça justement, ta préparation de séance est primordiale. Si en préparation, tu avais anticipé des choses, tu avais réfléchi à ces choses-là, à mon avis tu aurais largement eu le temps de tout installer sans être pris de court ». (Tuteur entretien 3)
- « ... Euh... il faut vraiment que tu alimentes ça, d'accord. Pour te dire que ça moi, ce n'est pas suffisant. C'est-à-dire que tel objectif. Ce n'est pas parce que tu as tel objectif que tu as le contenu de séance pour moi. Donc il faut vraiment que tu développes, l'objectif certes, mais le contenu de la séance. Et puis effectivement dans la synthèse de savoir si l'objectif il a été atteint. Alors il y a une différence entre le tien et celui du patient. Toi tu peux avoir un objectif qui n'est pas du tout celui du patient. Si le patient en général il n'a pas le même objectif que toi. Tu peux être sûr qu'en termes d'adhésion ça va être beaucoup plus compliqué ». (Tuteur entretien 11)

Globalement, les entretiens constituent l'opportunité pour les tuteurs de réaliser des bilans avec le stagiaire. Les échanges permettent aux accompagnateurs d'évoquer le travail et l'engagement du stagiaire sans pour autant évaluer les activités du stagiaire via un référentiel. Lors des entretiens, le tuteur évite tout conflit avec le stagiaire, l'évaluation reste subjective. La réflexion sur les compétences reste peu approfondie. Comme évoqué par Chaliès et Durand (2000), les tuteurs semblent accompagner les étudiants sans réelles recommandations de l'établissement d'enseignement. Les échanges restent superficiels probablement par manque de formation et/ou d'informations de la part de l'organisme de formation.

Réflexions portées sur les pratiques des pratiquants

Les réflexions portent sur les pratiques des pratiquants en pointant les situations problématiques. La réflexion est engagée par des observations des pratiquants, il en résulte une justification de l'action du praticien quant au contexte.

- « Au final, c'était M. qui jouait beaucoup. C'est un garçon, il a beaucoup plus de, beaucoup moteur. Dans une équipe ou dans une autre, il aurait tout de suite été plus acteur dans le jeu, dans une équipe ou dans une autre. Donc ça aurait été la même chose, il n'y aurait pas eu trop d'évolution, c'est pour ça je l'ai laissé, j'ai laissé le jeu ». (Stagiaire entretien 10)

Dans le cas ci-dessous, la stagiaire décrit sa pratique et la légitime au regard de repères transmis par des collaborateurs. La pratique de la pratiquante est observée, elle justifie ensuite la pratique du stagiaire.

- « Par exemple Mme R. je sais pas si j'aurais, je pense que je l'aurais peut-être un peu laissée ou .. si j'avais pas eu d'information. Du coup en ayant su qu'il fallait la stimuler, du coup c'est ce que j'ai fait dès le début et elle a participé à toute la séance. Elle s'endormait un peu, mais en la relançant, au final elle a tout fait ». (Stagiaire entretien 7)

Les arguments sont assez anecdotiques, des liens avec une approche théorique ou des démarches professionnelles ne sont pas démontrés. L'étudiant semble éviter les dangers, il justifie sa pratique au regard des observations réalisées pendant sa pratique ; la pratique réflexive est effleurée. Pour reprendre les différents dilemmes du tuteur et du stagiaire (Chaliès, 2000), les actions du pratiquant ne sont pas toujours discutées. Une partie des tuteurs et des stagiaires font l'économie de la critique et de la pratique réflexive qui paraissent plus contraignantes qu'avantageuses dans la situation du stage réalisé.

Certains tuteurs se mettent à la place du stagiaire et préconisent les questions à se poser pour prendre en réflexion les pratiques des pratiquants. Une démarche qui pour le tuteur guide la bonne pratique à tenir pour interroger ses actions.

- « D. elle n'a pas mal aux poignets, pas mal aux épaules, c'est quelque chose qui peut être fait...il y a Nathalie dans l'autre groupe... il y a... après il y aura.. Sandrine... non pas mal ou niveau des épaules, Sandrine... non... (elle reprend ses notes) ...Entorse du genou gauche, du mal à se baisser, douleur dos... euh ? pas les bras. Juste faire attention à son dos. Nathalie elle peut faire...ça à la place du mollet. » (Tutrice entretien 4)

Réflexions portées sur les projets professionnels des pratiquants

Lors des temps d'échange réalisés en fin de stage, les réflexions s'orientent vers les projets professionnels ou post-stage des étudiants. Dans ce « bain de la réalité » le stage est l'occasion pour le stagiaire d'être guidé par un professionnel de terrain et d'envisager avec lui les opportunités professionnelles post-stage.

- « Ça peut être intéressant, je ne sais pas... si pour certaines personnes elles peuvent manifester un intérêt... je ne sais pas ce que tu en penses ? » (Stagiaire entretien 2)
- « ça découle d'une autre question, ce que tu as vu de moi sur les séances, est-ce que tu me sens prêt ? Des axes d'amélioration que je peux avoir sur l'encadrement, des conseils que tu pourrais me donner ? » (Stagiaire entretien 2)

La thématique spécifique du projet professionnel est abordée par un stagiaire plus âgé ayant repris ses études. Il faut corréler cette thématique au profil particulier du stagiaire, aucun des autres entretiens n'aborde ce thème.

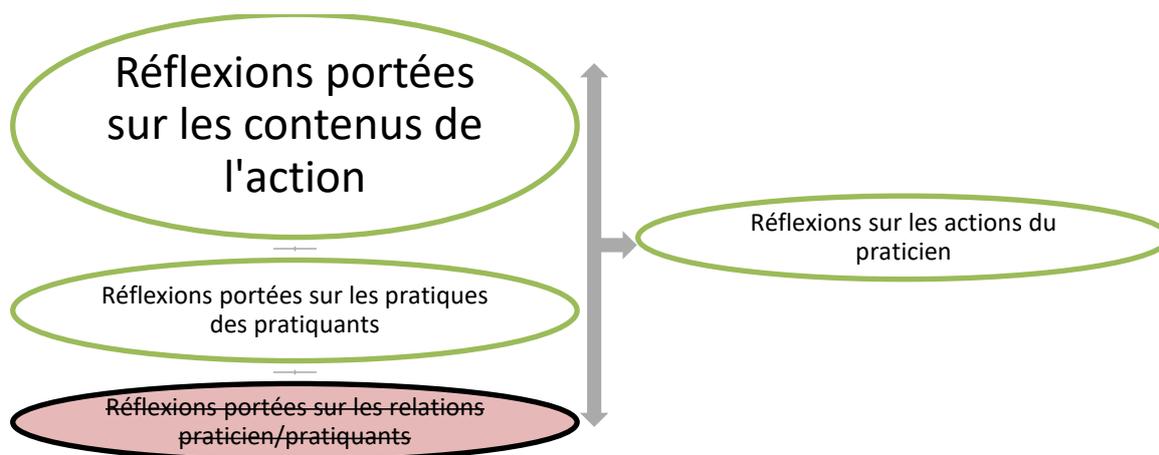
Synthèse

La thématique principale demeure le contenu des activités du stagiaire, l'approche est essentiellement technique où le tuteur questionne le stagiaire sur les actions menées ou à mener. Cette approche

professionnelle permet au stagiaire de justifier ses actions quand un temps de réflexion lui est donné. Cependant, la dynamique de l'échange et la durée des entretiens ne permettent pas forcément à l'étudiant de prendre du recul et d'engager une pratique réflexive. Le tuteur questionne rarement le ressenti du stagiaire tout comme l'activité du stagiaire en tant qu'acteur responsable de ses pratiques.

Les entretiens révèlent des réflexions portées sur les contenus de l'action du praticien, sur les pratiques des pratiquants et sur les actions du praticien. Les réflexions portées sur les relations praticien/pratiquants sont difficiles à observer dans les temps d'échange recueillis. Les réflexions portées sur les contenus de l'action du praticien sont majoritaires.

Figure 21 synthèse des unités thématiques discutées lors des entretiens tuteur-stagiaire



Le tutorat s'organise le plus souvent sur un modèle traditionnel où le stagiaire praticien décrit ses pratiques et le tuteur via son expertise propose des ajustements. Seul un tuteur propose une approche différente ciblée sur l'explicitation des pratiques du stagiaire, ses intentions, ses problèmes et ses projets. Cet entretien est le plus long est réalisé par un tuteur formé aux différentes techniques d'entretien, et il est également en présence d'un stagiaire plus âgé en reprise d'étude. Cette dyade particulière révèle des pratiques réflexives plus équilibrées sur les différents objets de réflexion. La distanciation du « jeu » de l'université (évaluation, validation), la relation symétrique, une faible différence d'âge semblent permettre au stagiaire et au tuteur d'accéder à des co-réflexions et se positionner en praticiens réflexifs.

D.2 les profils des tuteurs

Dans la perspective d'identifier le rôle du tuteur dans l'engagement réflexif des étudiants, il est intéressant de définir les différents profils rencontrés. Les statuts des tuteurs sont très différents de par le métier exercé et de par le cadre de leur activité. Il est possible d'identifier des éducateurs sportifs, des enseignants d'EPS, des cadres du secteur sanitaire, des professionnels indépendants, des employés et des enseignants en activité physique adaptée. Cette hétérogénéité permet de distinguer différents repères établis dans la littérature, comme l'activité du tuteur dans la relation avec le stagiaire (Balslev et Ciavaldini-Cartaut, 2015), le type d'encadrement (Boutin et Camaraire, 2001), le type de relation (Ralph, 1991) et le modèle de relation dyadique (Maynard et Furlong, 1993).

Seuls deux modèles théoriques sont retenus pour calibrer l'activité du tuteur et la relation tuteur-stagiaire via des caractéristiques plus marquées. Avant leur utilisation, ces modèles semblent les plus pertinents à utiliser en raison de catégories qui permettent de distinguer clairement l'activité du tuteur et le modèle de relation dyadique.

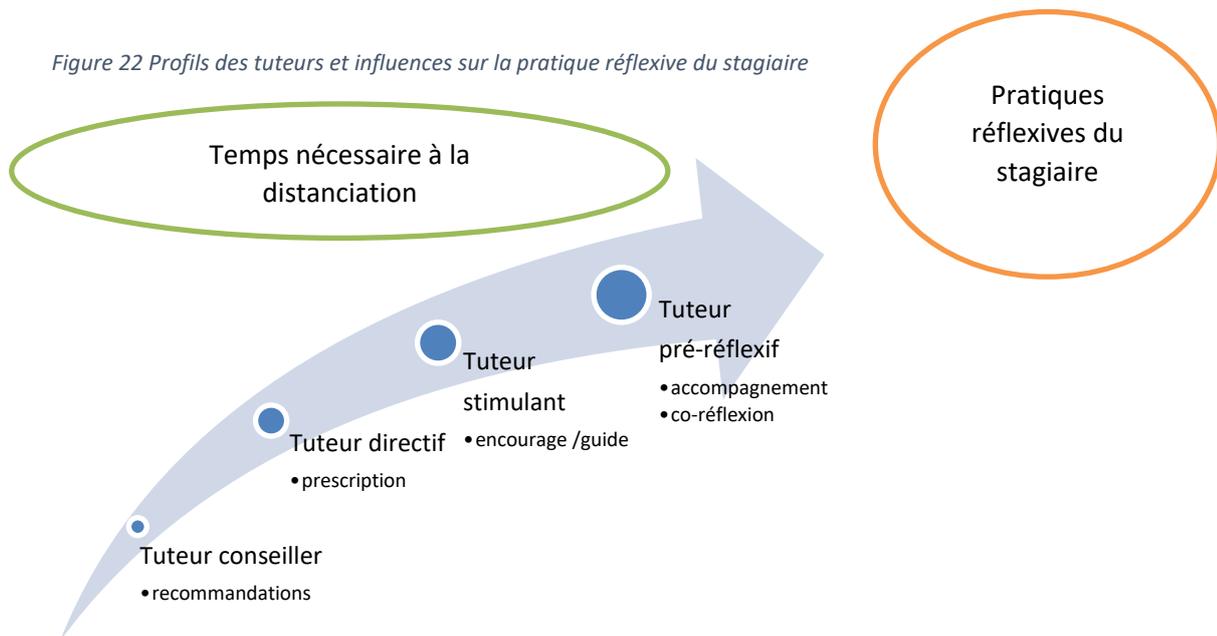
Tableau 25 catégorisation des entretiens au regard de l'activité du tuteur et la relation tuteur/stagiaire selon différents modèles

| Entretiens | Activité du tuteur | | Relation tuteur/stagiaire | |
|----------------|--|---------------|--|--------------------------|
| | Majeur | Mineur | Majeur | Mineur |
| | Modèle théorique de l'activité du tuteur | | Modèle de relation dyadique | |
| | Balslev et Ciavaldini-Cartaut (2015) - Humaniste - Compagnonnage - réflexif | | Maynard et Furlong (1993) - de l'apprenti, - de la compétence, - réflexif (Analyse prat.) | |
| Entretien N°1 | Humaniste | Compagnonnage | De la compétence | de l'apprenti |
| Entretien N°2 | Réflexif | Humaniste | Réflexif | de la compétence, |
| Entretien N°3 | Compagnonnage | Humaniste | de la compétence | de l'apprenti, |
| Entretien N°4 | Réflexif | Compagnonnage | Réflexif | de l'apprenti, |
| Entretien N°5 | Réflexif | Humaniste | De la compétence | réflexif (Analyse prat.) |
| Entretien N°6 | Humaniste | Compagnonnage | De l'apprenti | de la compétence, |
| Entretien N°7 | Compagnonnage | Humaniste | De la compétence | de l'apprenti, |
| Entretien N°8 | Humaniste | Compagnonnage | De la compétence | réflexif (Analyse prat.) |
| Entretien N°9 | Compagnonnage | réflexif | De l'apprenti | réflexif (Analyse prat.) |
| Entretien N°10 | Humaniste | Compagnonnage | De l'apprenti | de la compétence, |
| Entretien N°11 | Compagnonnage | réflexif | De l'apprenti | réflexif (Analyse prat.) |

Selon les modèles identifiés dans la littérature, il est difficile de cerner précisément l'activité du tuteur à partir des entretiens analysés, car les approches sont très variables. L'activité du tuteur peut évoluer au cours de l'entretien en passant d'un modèle humaniste en valorisant le stagiaire à une approche plus professionnelle en analysant une situation avec les problèmes rencontrés. Le tuteur se positionne avant tout en technicien, en « bon prescripteur » capable d'agir dans un environnement encore un peu étranger pour le stagiaire.

Les modèles présentés ne permettent pas de catégoriser nettement l'activité du tuteur et le type de relation, car les approches sont souvent mixtes. L'activité du tuteur et la relation tuteur/stagiaire permettent toutefois de révéler quelques profils de tuteur plus marqués. Les entretiens analysés distinguent quatre profils de tuteurs qui peuvent influencer plus ou moins les pratiques réflexives des étudiants.

Figure 22 Profils des tuteurs et influences sur la pratique réflexive du stagiaire



L'analyse des différents entretiens permet de distinguer certains profils.

Le tuteur conseiller et « bavard »

Il expose l'ensemble des éléments observés pendant l'activité du stagiaire et ses interprétations sous la forme d'un monologue.

- « Je pense que tu aurais dû faire une organisation plus compréhensible en cercle pour les rotations, car là il y en avait un peu partout dans la salle. Notamment un ou deux ateliers qui étaient au milieu. Donc, quand tu demandes une rotation, ils ne savent plus, s'ils doivent aller vers le centre ou faire une rotation. Du coup, si tu avais bien mis bien en cercle, bien autour de la salle, ça aurait été plus compréhensible, je pense. » (Tuteur entretien 3)
- « Il faut bien que tu anticipes, avec l'expérience, tu sais où mettre le matériel. Comme pour toi, c'était une première séance, la première fois que tu faisais la musculation, ça aurait été important que tu mettes sur ta préparation de séance, sur chaque atelier de quoi j'ai besoin, comme ça ça t'aurait permis de gagner du temps et de ne pas être en stress. » (Tuteur entretien 3)
- « Par contre, si tu lui donnes un exercice qui a du sens par rapport à sa vie quotidienne. Parce que, c'est justement dans la vie quotidienne que je vais faire telle ou telle activité, tel ou tel métier, ou je fais du jardinage ou peut importe. D'un seul coup, donner du sens à ce qu'il fait, à ce qu'on leur propose, ça a tout de suite un effet majeur et on a plus d'adhésion du patient. Parce que l'adhésion c'est essentiel, on a tout de suite plus d'adhésion quand le patient, ce qu'on lui fait faire a du sens. La preuve, la dame à qui tu as proposé le ping-pong, ça ne l'intéressait peut-être pas, mais elle a trouvé une autre activité. C'est ça le challenge, c'est toi à un moment donné, tu dois t'adapter. » (Tutrice entretien 11)

Le tuteur se positionne en conseiller, il transpose la situation vécue par le stagiaire à sa pratique professionnelle. Sans solliciter la réflexion du stagiaire, le tuteur conseille sur les actions à mener par

le stagiaire. Dans ce cas, la collaboration tuteur-stagiaire est absente. Le stagiaire est ici un « auditeur » à l'écoute des conseils du tuteur.

- « Mais moi je trouve que ça va être plus simple que tu donnes... Les équipes elles sont ensemble, tu vas voir la capitaine, tu lui dis est-ce que, c'est vu avec l'entraîneur, ils m'ont dit que c'était ok pour eux. Après je pense qu'il faudra que tu passes par l'entraîneur et que t'aïlles voir la capitaine, que l'équipe se réunisse et puis que tu fasses remplir ton truc, il faut trouver les bons moments. » (Tuteur entretien 6)

Le tuteur aborde l'activité du stagiaire via une approche technique sur les bonnes pratiques dans le contexte professionnel du stage. Le « *je pense* » et le « *moi je* » limitent la réflexion et l'assimilation des données par le stagiaire qui se figent sur les suggestions du tuteur professionnel. Il semble difficile pour le stagiaire de remettre en cause les conseils techniques du tuteur. Dans cette situation, le stagiaire est en difficulté pour reprendre la discussion et se limite à écouter « la bonne parole ». Le stagiaire n'est pas dans la dynamique de reprendre l'échange ou de répondre à une interrogation, il semble subir l'entretien et attendre la fin du discours du tuteur. De plus, le tuteur n'est pas prêt à finir son discours par un silence, le monologue engagé par le tuteur peut devenir répétitif. Cet accompagnement semble avoir peu d'impact sur le développement professionnel des formés (cité par Bertone et Saujat, 2013 ; Orland-Barak et Klein, 2005 ; Semeniuk et Worrall, 2000).

Le tuteur propose des recommandations au stagiaire, dans ce cas il semble avoir l'intention de réguler la pratique du stagiaire en lui indiquant les bonnes pratiques. Cependant, le stagiaire n'est pas en mesure d'assimiler ces données et/ou de les reformuler. La dynamique de l'entretien ne permet pas au stagiaire d'intégrer ces données et de les recontextualiser pour engager une pratique réflexive.

- « je suis d'accord, moi je pense. Ça leur permet d'être plus, de mieux comprendre ce que tu leur racontes, car ils l'ont déjà vécu en amont, ça c'est intéressant, j'ai trouvé ça bien ce que tu as fait. Pour moi, tu manques encore... fais plus de régulation individuelle, c'est-à-dire, détaches-toi, regarde, mets-toi pas forcément à l'intérieur du groupe. Mais mets-toi des fois à l'extérieur du groupe et d'un seul coup d'œil, d'un seul geste, d'une seule parole tu leur dis, tes pieds au sol, ton dos droit, ta respiration. Même si tu es à quinze vingt mètres d'eux c'est pas grave, on est d'accord ? Mais le fait de se détacher du groupe, d'être à l'extérieur du groupe ça te permet d'avoir un regard plus large sur l'ensemble du groupe, sur tous. Comme tu as déjà fait la régulation et qu'ils savent en termes de sécurité de positionnement, de respiration, etc... ça te permet de gagner du temps, d'accord » (Tuteur entretien 3)

Le tuteur directif et peu coopératif

Le tuteur conseiller propose des alternatives en divulguant au stagiaire des conseils de bonnes pratiques, ces conseils sont entourés de bienveillance où le tuteur se met à la place du stagiaire pour lui donner sa réponse à la problématique rencontrée par le stagiaire. Le tuteur peut dépasser ce stade de conseiller de devenir plus directif dans l'échange. Dans ce cas le tuteur dicte les actions à mener sans coopération avec le stagiaire. Cette posture laisse peu de place au stagiaire pour prendre du recul sur sa pratique. Il subit les remarques du tuteur sans percevoir les ajustements à envisager. Le stagiaire survit à ce temps d'échange dans une ambiance peu favorable à une prise de recul sur sa pratique.

Cette relation peut cependant permettre au stagiaire de questionner à court terme son travail pour remettre en cause ses pratiques.

- « Ce que moi je te demandais dans ta réflexion, c'était justement de dire, moi j'ai un objectif de travailler ça avec le patient, comment je déroule ma séance pour arriver dans les niveaux de progression à avoir des étapes différentes, qui fait que justement quand je te pose la question, le patient est douloureux ? Par exemple est-ce que je suis arrivé à mon premier exercice d'emblée la patiente est déjà douloureuse. Est-ce que je suis arrivé, à mon deuxième, troisième exercice et la douleur n'apparaît que... qu'à mon troisième. Et que là je suis capable d'analyser que le premier et le deuxième sont atteints et que là dans ce premier et deuxième c'est plutôt le nombre de séries... tu vois il y a bien des niveaux de progression, là la patiente n'était pas douloureuse. Donc tu t'es pas posé la question, mais ça veut dire que ça peut –être ton quotidien là demain avec des lombalgies qui peuvent être douloureux, d'accord, Ok... » (Tuteur entretien 11)

Le tuteur stimulant qui encourage le stagiaire

Le tuteur évalue le travail du stagiaire via des données objectives suite à ses observations. Il rend compte de son analyse en distinguant les points forts et les pistes d'amélioration. Le tuteur échange dans une dynamique positive en stimulant et valorisant les actions du stagiaire. L'échange engagé ne permet pas forcément sur le moment au stagiaire de prendre du recul sur les actions menées, mais il est possible que ces remarques incitent à court terme le stagiaire à se questionner pour assimiler ses bonnes pratiques. Les propos encourageant du tuteur permettent au stagiaire de distinguer ses aptitudes et d'envisager un engagement marqué dans la pratique pour poursuivre la valorisation de ses actions.

- « Pour répondre à ta question, pour tout ce qui est associatif, je pense que t'es prêt, la seule chose, ça manque un peu de terrain, un peu d'expérience, de répétition, de savoir s'adapter. Mais tu as le truc au niveau du contact, tu as le truc au niveau de l'activité physique. On voit que tu t'amuses, on sent que c'est calé. Après c'est des petites choses où ça manque un peu de terrain. Mais c'est logique, on est tous pareils. Pour répondre à ta question, oui tu es prêt ». (Tuteur entretien 2)
- « Du coup, j'ai trouvé la séance bien construite, tu as su bien la mener, tu changes tout le temps d'échauffement...c'est plutôt chouette. Tu as bien compris, comment la mener et puis c'est naturel... » (Tuteur entretien 4)
- « très bonne prise en mains, tu expliques bien les enjeux de la musculation, de ce que tu attends d'eux, la décomposition de la séance, l'échauffement, le corps de la séance, la régulation... ça c'est intéressant parce qu'eux ça les met en perspectives sur ce qui va leur attendre par la suite ». (Tuteur entretien 3)

Le tuteur pré-réflexif

Le tuteur va questionner le stagiaire sur sa pratique, sur les problèmes rencontrés, sur sa perception de praticien. Dans ces conditions, l'incitation réflexive est marquée, l'étudiant doit rapidement prendre du recul pour apporter une réponse argumentée au tuteur. Les conditions ne lui permettent cependant pas la distanciation nécessaire pour annihiler ses préjugés, réfléchir à ses actions et discuter

ses choix. La limite est relative à la pression temporelle de l'entretien où l'étudiant se presse de répondre pour éviter un long silence. Si l'interrogation est simple, le stagiaire se hâte de bien répondre à la question posée :

- « Sur le début de ta séance, tu leur as demandé de se présenter, tu n'as pas l'impression d'avoir oublié quelque chose ? » (Tuteur entretien 7)
- « C'est vrai que je me suis un peu focalisé sur eux, j'en ai même oublié de me présenter moi-même. J'avoue que c'est un point à changer. Quand on arrive dans une structure, c'est un peu la moindre des choses... C'est vrai que j'ai pensé... ça m'est vraiment sorti de la tête. ». (Stagiaire entretien 7)

Si l'interrogation est plus complexe, le tuteur oriente vers la réponse attendue et le stagiaire « survit » en modelant une réponse adaptée à la situation. La réponse directe et instinctive se focalise sur une approche technique de l'activité du stagiaire

- « Prenons l'exemple de l'arthrodèse, qu'est-ce que toi tu as mis en place pour modifier les séances que tu avais prévues où certains exercices n'étaient pas forcément top pour ces personnes. Qu'est-ce que tu as fait toi ? Après...tu as recherché... je sais pas moi sur internet, des postures spécifiques... » (Tuteur entretien 5)
- bah... j'ai plus imaginé un peu. Soit il fallait que le dos il prenne un peu..., la bonne forme... Et donc... soit c'était vraiment que le dos soit plus plat possible. Donc soit on restait au sol, allongé que ce soit confortable, je rajoutais un coussin, soit on pouvait relever les pieds ça aidait, ça les soulageait ou alors on a beaucoup fait du ballon. Le ballon il permettait de prendre la forme du dos et... de... de... travailler quand même avec ça. (Stagiaire entretien 5)

La pression temporelle, la posture et le comportement du tuteur mettent en avant la relation souvent asymétrique entre le tuteur et le stagiaire. L'objectif des tuteurs de former et de conseiller est réel ; les observations, les conseils, les recommandations accentuent l'intention des tuteurs de faire évoluer les stagiaires. Cependant, les contenus des échanges, les conditions doivent être ajustés pour permettre aux étudiants de s'engager dans une pratique réflexive globale.

Au regard des activités tutorales des tuteurs et de la relation tuteur-stagiaire, il est possible de distinguer les processus activés en fonction leurs profils. Les tuteurs conseillers ont une tendance à faire des recommandations, à transmettre leurs bonnes pratiques et semblent donner peu le temps de la réflexion au stagiaire. Ces activités permettent l'activation de processus réflexifs de la part du tuteur comme narrer sa pratique, questionner ou prendre conscience de son activité. Cependant, au-delà de ces activités, il paraît difficile pour un stagiaire d'engager d'autres pratiques réflexives comme pointer ses difficultés ou intentionnaliser ses pratiques si le tuteur à un profil de conseiller.

Suite à l'analyse des entretiens, il est possible de distinguer les processus réflexifs activés selon les profils des tuteurs (i.e., tuteur conseiller, directif, stimulant, pré-réflexif). Le modèle ci-dessous distingue, le tuteur conseiller qui permet de stimuler seulement quelques processus réflexifs, jusqu'au tuteur pré-réflexif qui donne la possibilité aux stagiaires d'activer les différents processus calibrant les trois niveaux de réflexivité. Cette catégorisation donne des conditions plus ou moins favorables proposées par le tuteur. Ces conditions ne déterminent pas obligatoirement l'engagement du stagiaire dans ces processus. L'étudiant doit avoir la volonté et comprendre l'utilité de cette pratique pour se positionner en praticien réflexif. Cela explique l'appellation du tuteur « pré-réflexif », c'est-à-dire qu'il

offre les conditions qui semblent favorable à la réflexivité ; c'est ensuite à l'étudiant de basculer dans la pratique.

Tableau 26 Profils de tuteurs et activation des processus réflexifs

| Profils des tuteurs | Activités du tuteur | Activation des processus réflexifs du stagiaire par l'activité du tuteur |
|--------------------------|---|--|
| Tuteur conseiller | <ul style="list-style-type: none"> - Fait des recommandations - Transmets ses bonnes pratiques - Donne/laisse peu le temps de la réflexion | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Narrer-décrire sa pratique ✓ Questionner ✓ Prendre conscience — Pointer ses difficultés/ses problèmes — Légitimer/référence/contexte/démarche pro — Intentionnaliser — Évaluer — Diagnostiquer — Proposer une alternative à sa pratique — Explorer les alternatives - Théoriser |
| Tuteur directif | <ul style="list-style-type: none"> - Pointe les lacunes - Prescrit les adaptations à la situation - Donne le temps de la réflexion après l'échange | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Narrer-décrire sa pratique ✓ Questionner ✓ Prendre conscience ✓ Pointer ses difficultés/ses problèmes ✓ Légitimer/référence/contexte/démarche pro — Intentionnaliser — Évaluer — Diagnostiquer — Proposer une alternative à sa pratique — Explorer les alternatives - Théoriser |
| Tuteur stimulant | <ul style="list-style-type: none"> - Aide et guide le stagiaire - | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Narrer-décrire sa pratique ✓ Questionner ✓ Prendre conscience ✓ Pointer ses difficultés/ses problèmes ✓ Légitimer/référence/contexte/démarche pro ✓ Intentionnaliser — Évaluer — Diagnostiquer — Proposer une alternative à sa pratique — Explorer les alternatives - Théoriser |

| Suite ... Profils des tuteurs | Activités du tuteur | Activation des processus réflexifs du stagiaire par l'activité du tuteur |
|----------------------------------|--|---|
| Tuteur pré-réflexif | <ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement - Co réflexion - Dynamique réflexive interpersonnelle | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Narrer-décrire sa pratique ✓ Questionner ✓ Prendre conscience ✓ Pointer ses difficultés/ses problèmes ✓ Légitimer/référence/contexte/démarche pro ✓ Intentionnaliser ✓ Évaluer ✓ Diagnostiquer ✓ Proposer une alternative à sa pratique ✓ Explorer les alternatives ✓ Théoriser |

D.3 Catégoriser les questions des tuteurs, via les niveaux de réflexivité calibrés par Derobertmasure (2012)

Les questions des tuteurs peuvent-elles influencer la pratique réflexive des stagiaires ? quel questionnement active la pratique réflexive des étudiants ? L'ensemble des questions posées par les tuteurs de stage a été compilé dans la perspective de catégoriser ces questions au regard de leurs incitations à la pratique réflexive. Pour mémoire, Derobertmasure (2012) distingue trois grands types de processus réflexifs qui peuvent être mis en œuvre pour porter un regard réflexif sur sa pratique.

- Les processus réflexifs de niveau 1 : Ils sont indispensables à la mise en place d'une pratique réflexive, ils consistent principalement à décrire sa pratique et à en prendre conscience.
- Les processus réflexifs de niveau 2 : Ils consistent à prendre de la distance vis-à-vis de sa pratique en la justifiant par rapport à un modèle ou un référentiel ; à l'intentionnaliser, à l'évaluer et la diagnostiquer.
- Les processus réflexifs de niveau 3 : ils sont tournés vers le futur et consistent notamment à proposer des alternatives et des évolutions à sa pratique.

Derobertmasure rappelle qu'il est important de mobiliser les trois types de processus de manière équilibrée pour porter un regard réflexif sur sa pratique.

Des questions qui stimulent la pratique réflexive de « base ».

Elles incitent à narrer, décrire, questionner la pratique du stagiaire pour permettre à l'étudiant de décrire sa pratique et à en prendre conscience.

Les tuteurs questionnent les expériences vécues par les stagiaires. Ces questions sont étonnamment rares dans les entretiens. Il s'agit souvent d'une des premières questions du tuteur. Ces questions ouvertes permettant au stagiaire de présenter sa pratique d'un point de vue général sont ensuite absentes.

- « Comment ça s'est passé ? » (Tuteur entretien 2)
- « Présente-nous ta séance ? » (Tuteur entretien 4)
- « À quel moment tu expliques ton jeu ? » (Tuteur entretien 4)
- « Comment tu abordes ta prise en charge avec tes patients ? » (Tuteur entretien 5)
- « Dans un premier temps, ton ressenti global sur ton stage ? » Car aujourd'hui c'est le dernier jour. (Tuteur entretien 6)
- « Comment tu as vécu cette présentation du projet en fait ? » (Tuteur entretien 6)
- « Du coup tu les as changés ou pas ? » (Tuteur entretien 7)
- « Du coup est-ce cette séance s'est déroulée comme tu le souhaitais, ou tu as dû t'adapter ? » (Tuteur entretien 10)

Sur l'ensemble des entretiens, peu de questions sont relatives à la description de l'activité du stagiaire. Plus généralement, c'est le tuteur qui relate les activités du stagiaire au regard de ses observations. Cette première étape est pourtant primordiale pour permettre au stagiaire de prendre conscience de ses actions et ensuite envisager une distanciation sur celle-ci.

Des questions qui incitent à justifier ses actions

Ces questions permettent au stagiaire d'intentionnaliser et de légitimer sa pratique. La demande de justification par le tuteur de la pratique du stagiaire lui permet de repenser son action durant sa pratique. Il peut se regarder faire pour se rendre compte et rendre compte de ses réflexions sur ses actions.

- « Qu'as-tu pensé de ta séance M. ? » (Tuteur entretien 1)
- « Tu as commencé par quoi ? Dans tes recherches pour pouvoir lancer un projet comme ça, tu as commencé par quoi ? » (Tuteur entretien 6)
- « Du coup, tu vas les faire s'échauffer, tu vas les faire s'arrêter pour expliquer ton jeu qui peut prendre un peu de temps mine de rien, même cinq minutes et tu vas leur faire reprendre une activité physique. Est-ce que tu, tu trouves ça judicieux d'avoir ce temps d'arrêt entre les deux ? » (Tuteur entretien 4)
- « Est-ce que tu peux m'expliquer ton choix et plutôt le déroulement ? » (Tuteur entretien 10)
- « Comment, qu'est-ce que tu expliques ? Est-ce que tu expliques quelque chose ? Quand tu arrives à l'atelier, tu te présentes, d'accord, mais qu'est-ce que tu fais ? Quelle est ta première étape ? » (Tuteur entretien 11)

Plus régulièrement identifiés, les questionnements relatifs à l'intentionnalisation de la pratique du stagiaire permettent aux tuteurs de distinguer la démarche professionnelle du stagiaire. Les interrogations visent le rapport des actions des stagiaires, aux normes et codes du secteur professionnel investi et attendu par le tuteur. Le stagiaire a dans ce cas l'opportunité de justifier sa pratique. Une situation qui peut placer le stagiaire sous tension, car il doit répondre aux attentes du tuteur et justifier sa pratique au regard de ses références. La pression temporelle de répondre vite ne permet pas toujours à l'étudiant de prendre du recul et construire une réponse pertinente. Dans ces situations d'un questionnement ciblé sur une pratique, l'étudiant ne semble pas en mesure d'engager différents processus réflexifs. Il survit en répondant à la question du tuteur et en espérant répondre juste.

Des questions sur le ressenti du stagiaire pendant l'action.

Ces questions permettent aux étudiants de prendre de la hauteur et de prendre conscience de leur responsabilité pendant la pratique. Des questions qui semblent permettre aux étudiants d'activer le processus réflexif de la prise de conscience de son action.

- « On va commencer par le CHU, comment tu l'as ressenti (ton stage) ? » (Tuteur entretien 2)
- « Comment tu te sens toi, comment tu t'es senti ? On va commencer par la gym sans complexe ? » (Tuteur entretien 2)
- « Comment tu t'es senti avant la séance ? » (Tuteur entretien 7)
- « Dans un premier temps, ton ressenti global sur ton stage, car aujourd'hui c'est le dernier jour. » (Tuteur entretien 6)

Ces questions ouvertes peuvent permettre aux stagiaires d'identifier des problématiques et/ou des compétences acquises suite aux pratiques professionnelles vécues. Cependant, la relation asymétrique entre le tuteur et le stagiaire ne facilite pas l'objectivité dans le discours du stagiaire. Il est ainsi amené à minimiser les situations problématiques (fermer les yeux) et mettre en avant les conditions et le contenu de sa pratique.

Des questions relatives aux problématiques rencontrées.

Ces questions sont rares, mais il sera montré ultérieurement que ces interrogations permettent aux étudiants d'interroger leurs pratiques.

- « Les difficultés que tu as rencontrées ? » (Tuteur entretien 6)
- « Il y a des moments sur ces séances en asso ou en structure, il y a des moments où tu t'es senti en difficultés ? ou tu t'es dit, je suis en train de ramer ! » (Tuteur entretien 2)

Des questions tournées vers une expérience prochaine.

Ces interrogations permettent au stagiaire de faire des propositions, d'explorer. Elles permettent d'engager l'étudiant dans le 3^{ème} niveau de réflexivité en activant des processus liés à la proposition d'alternatives et/ou à l'exploration des possibles.

- « Qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour que ça devienne vraiment du cardio ? » (Tuteur entretien 4)
- « Qu'est-ce que tu envisagerais pour faire mieux si tu bossais ici ? Qu'est-ce que tu mettrais en place, est-ce que tu ferais différemment ? » (Tuteur entretien 2)
- « Tu te vois faire ça ? Tu ne te dis pas j'ai loupé quelque chose, je ne me vois pas faire ça ? »
- « D'accord, ok donc du coup. Comment toi tu as réajusté les exercices par rapport aux patients. » (Tuteur entretien 2)
- « Prenons l'exemple de l'arthrodèse, qu'est-ce que toi tu as mis en place pour modifier les séances que tu avais prévues où certains exercices n'étaient pas forcément top pour ces personnes. Qu'est-ce que tu as fait toi après ? Tu as recherché... je sais pas moi sur internet des postures spécifiques... » (Tuteur entretien 11)
- « Du coup sur ce tableau est-ce que tu trouverais pas intéressant de rajouter quelque chose ? » (Tuteur entretien 11)

Ces questions permettent clairement aux stagiaires d'explorer et d'envisager des alternatives à leurs pratiques. Le contenu de ces questions engage le travail réflexif. Cependant, comme il sera montré

ultérieurement, les conditions et notamment la durée de la réflexion ne permettent pas toujours aux étudiants d'assimiler et d'engager pleinement cette pratique.

Des questions « pointues » de la part du tuteur

Le tuteur pose des questions précises avec l'intention de découvrir les connaissances et les savoir-faire professionnels du stagiaire.

- « du coup, tu vas les faire s'échauffer, tu vas les faire s'arrêter pour expliquer ton jeu qui peut prendre un peu de temps mine de rien, même cinq minutes et tu vas leur faire reprendre une activité physique. Est-ce que tu, tu trouves ça judicieux d'avoir ce temps d'arrêt entre les deux ? » (Tuteur entretien 4)
- « ça veut dire quoi comme objectif, tu veux qu'ils montent en rythme cardiaque, tu veux ... c'est quoi l'objectif du cardio ? » (Tuteur entretien 4)
- « Est-ce que tu as mis en place des variables pendant le match ? » (Tuteur entretien 10)
- « Est-ce que tu utilises un support ? » (Tuteur entretien 11)
- « C'est quoi pour toi, la proprioception, comment tu le définis ? » (Tuteur entretien 11)

Les tuteurs interrogent ou critiquent régulièrement le stagiaire via des questions qui peuvent être définies comme « techniques ». C'est-à-dire qu'elles ciblent des connaissances et des savoir-faire attendus par un professionnel. L'intention du tuteur semble plus de cerner les compétences acquises par le stagiaire. Ces questions techniques permettent d'évaluer le stagiaire. Cependant, elles ne sont que peu source d'une incitation à la pratique réflexive, car le stagiaire cherche dans ce cas à répondre « juste » à l'interrogation du tuteur sans porter de réflexion sur sa réponse.

Des questions multiples et déstabilisantes pour le stagiaire

Les tuteurs peuvent également interroger le stagiaire par une succession de questions qui déstabilisent le stagiaire qui est dans l'incapacité de cibler sa réflexion sur une unité thématique. Ces prises de paroles finalisées par un multiquestionnement montrent que l'entretien n'est pas guidé. Le tuteur improvise un questionnement sans objectif identifié.

- « Comment ? Qu'est-ce que tu expliques ? Est-ce que tu expliques quelque chose ? Quand tu arrives à l'atelier, tu te présentes, d'accord, mais qu'est-ce que tu fais ? Quelle est ta première étape ? » (Tuteur entretien 11)
- « Nous voilà arrivés à la fin de ton stage, est-ce que tu as un petit bilan à nous donner, de ton point de vue, de ton ressenti, comment ça s'est passé, tes difficultés, tes ... points forts, points faibles, sur l'animation de tes séances, la construction de tes séances. Ton intégration dans l'équipe dans la structure » (Tuteur entretien 10)

Des questions d'approbation

Les tuteurs usent très régulièrement de questions d'approbation. « D'accord ? », « Ok ? », « tu vois ? ». Ces termes sont utilisés sans pour autant questionner le stagiaire. Il s'agit de questions formelles qui peuvent être qualifiées de rhétoriques. Le tuteur vise uniquement l'approbation de son

argumentation. Ces questions ne sollicitent en aucun cas la pratique réflexive des étudiants, ils ne peuvent que valider les remarques du tuteur.

Des questions qui inhibent la pratique réflexive

Certaines interrogations soumises aux stagiaires peuvent clairement exclure la pratique du stagiaire.

- « sans parler de toi, c'est quoi le but pour le patient ? » (Tuteur entretien 11)

D.4 Observation critique du tuteur.

Le tuteur analyse la pratique du stagiaire via des observations de terrain. Il diagnostique et évalue la pratique du stagiaire et peut émettre quelques recommandations fonctionnelles au regard de la situation vécue. Ces critiques permettent au stagiaire de prendre conscience de sa pratique, cependant la sollicitation réflexive n'est pas directe. La pratique réflexive ne peut être engagée que par un effort de réflexion du praticien sur sa pratique. Les recommandations ne peuvent être que le terreau de la réflexivité de l'étudiant.

- « Il faut bien que tu penses au matériel sur chaque atelier. Ça aurait dû être plus anticipé, notamment ta préparation de leçon. Car il y a certains ateliers qui nécessitent des chronomètres puisque pour certains ateliers, on demande un temps et non pas un nombre de répétitions. Là il fallait anticiper et savoir sur quel atelier, il fallait mettre des chronomètres ». (Tuteur entretien 3)

Dans cette situation, l'étudiant doit intégrer la recommandation du tuteur pour prendre de la distance sur son action et une régulation lors de ses prochaines activités. Les conditions de l'entretien oral ne semblent pas toujours idéales pour permettre au stagiaire de digérer ces critiques. Sans un nécessaire temps de maturation des critiques du tuteur, ces bonnes pratiques peuvent être difficiles à assimiler et à réinvestir par le stagiaire.

L'expérimentation et la mise en situation du stagiaire sont indispensables dans la formation de l'étudiant, dans la perspective de se confronter aux réalités de terrain et envisager l'acquisition de compétences. Il semble nécessaire de transmettre aux stagiaires des ressources de départ, de donner du temps, de soutenir pour permettre une pratique réflexive et une autonomie professionnelle croissante de l'étudiant suite à l'expérimentation (Chaudet, Conférence GRIIP, février 2018). La notion d'autonomie est parfois mise en avant par le tuteur. Elle semble valider l'acquisition d'une compétence professionnelle attendue par le tuteur.

- « Projet, que je trouve, tu as bien fait, avec une belle autonomie, une très belle autonomie même sachant qu'on a eu pas mal de matches, ça a bougé pas mal et je ne pouvais pas tout le temps être là. Je trouve que tu as vraiment bien bossé là-dessus. Je pourrais vraiment m'appuyer par la suite là-dessus, sur le dossier que tu as créé pour mettre en place ce projet. » (Tuteur entretien 6)

Cette notion d'autonomie est en lien avec le « faire confiance ». Cette notion est largement mise en avant dans les travaux de Chaudet (2012), qui relate fréquemment cette attente de la part des étudiants en formation. Néanmoins, dans ce cas où la critique est plus positive, l'étudiant peut lui considérer la compétence professionnelle comme acquise et ne pas prendre du recul nécessaire sur l'action menée au risque d'affaiblir la maîtrise de celle-ci.

Enfin, les observations et critiques du tuteur peuvent être brouillées dans une multitude d'informations transmises par le tuteur et un discours parfois paradoxal.

- « Par rapport à ça, tu as bien repéré les différents..., tu as bien réfléchi sur la possibilité des ...séances que tu pouvais proposer. Ça, c'est plutôt bien. Euh... il faut vraiment que tu alimentes ça, d'accord. Pour te dire que ça moi, ce n'est pas suffisant. C'est-à-dire que tel objectif. Ce n'est pas parce que tu as tel objectif que tu as le contenu de séance pour moi. Donc il faut vraiment que tu développes, l'objectif certes, mais le contenu de la séance. Et puis effectivement dans la synthèse de savoir si l'objectif il a été atteint. Alors il y a une différence entre le tien et celui du patient. Toi tu peux avoir un objectif qui n'est pas du tout celui du patient. Si le patient en général il n'a pas le même objectif que toi. Tu peux être sûr qu'en termes d'adhésion ça va être beaucoup plus compliqué. » (Tuteur entretien 11)

Enfin, ici la multitude d'informations transmises ne peut permettre, sans doute, à l'étudiant d'intégrer les critiques, les conseils et les recommandations. Dans cette situation la prise de recul sur sa pratique semble délicate. L'assimilation paraît être corrélée à la nécessité de « prendre le temps » de resituer et recontextualiser toutes les remarques.

D.5 Pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien

Les questionnements des tuteurs peuvent catalyser la pratique réflexive des étudiants. En gardant la catégorisation de Derobertmasure, il est possible de cibler quelques extraits relatifs à une pratique réflexive de l'étudiant. Cette pratique est narrée *a posteriori* de l'activité du stagiaire, suite à une pratique réflexive initiée par l'entretien avec le tuteur. Dans tous les cas, c'est le questionnement du tuteur qui incite l'étudiant à décrire cette prise de recul sur sa pratique.

1^{er} niveau de réflexivité : narrer et présenter son activité

Par son questionnement, le tuteur incite l'étudiant à narrer et décrire la situation vécue. Le questionnement initial du tuteur déclenche chez l'étudiant une description de la pratique. Le discours est très normé, il semble faire référence au discours attendu par le tuteur. Il se limite aux « références métiers » (professionnalisation). Les paroles du stagiaire sont basées essentiellement sur une présentation chronologique du contenu de son action, peu de justification et d'intentionnalisation.

- « Tout d'abord il y a une étape avant la prise en charge, le but c'est de connaître avant tout la pathologie du patient, donc s'informer sur la pathologie. Connaître les besoins du patient, ce que peut lui apporter l'APAS, donc c'est le but. Connaître ses capacités et ses difficultés, qu'elles soient physiques, capacités respiratoires ou qu'elles soient cardiaques. Après l'objectif, ça va être de s'informer sur les qualités à développer, qu'on va pouvoir développer en APA ». (Stagiaire entretien 5)

Le discours est factuel, l'étudiant relate sa démarche en se référant à la méthodologie professionnelle attendue, la critique personnelle est difficilement identifiable. L'étudiant relate son expérience sans pointer les situations spécifiques ou problématiques. Il expose le cheminement de sa pratique sans l'interroger ou prendre du recul.

- « Alors, je me présente si jamais le patient ne me connaît pas, et chaque fois que je commence je prends un temps pour parler avec les patients, je leur demande, leur état de forme du moment, de la journée, s'ils ont des douleurs particulières. Ce qu'ils ont fait pendant la journée, si avant ils ont eu par exemple, une séance de kiné ou s'ils étaient au repos. Donc une fois que j'ai leur état de forme du moment, de la journée. Je leur présente, les objectifs de la séance, ce qu'on va faire. À peu près les exercices. Ensuite après, je démarre un échauffement, souvent en mobilité articulaire, quelques petits étirements des fois. Ensuite, je fais les exercices de la séance et enfin un retour au calme, avec d'autres étirements, et je leur demande le ressenti qu'ils ont eu par rapport à la séance. Donc à savoir, si je vois que le patient n'a pas eu de douleur, si je vois qu'il n'est pas trop fatigué, bah je sais que la séance d'après, je vais pouvoir mettre un peu plus d'intensité pourquoi pas. Et si je vois qu'il est vraiment fatigué, qu'il commence à avoir des douleurs. Je sais que la séance d'après, il faudra que je calme un peu. » (Stagiaire entretien 11)

Le questionnement du tuteur peut également permettre à l'étudiant de révéler les problèmes rencontrés lors de son action. Par son questionnement ou ses remarques, le tuteur pointe des situations problématiques, il permet à l'étudiant d'interroger une nouvelle fois sa pratique et les régulations apportées à celle-ci.

- Question : « Par rapport à la personne qui soufflait qui n'a pas beaucoup participé... » (Tutrice entretien 7)
- Réponse : « Elle ne pouvait pas faire de geste avec les bras. Je ne savais pas trop si c'était moi qui ne faisait pas bien les choses ou ... ça m'a vraiment fait me remettre en question pour la suite de la séance. À me dire, oh là là, il faut que je change les exercices » (Stagiaire entretien 7)

Ces interrogations peuvent permettre à l'étudiant de reconsidérer les premières réflexions menées ; elles peuvent également provoquer une première réflexion sur l'action vécue.

- Question : « tu penses que tu vas y arriver ? » (Tuteur entretien 2)
- Réponse : « Ouais, je vais chercher et après... Je me rends compte, pendant les quatre semaines j'ai fait plein de recherches, j'ai découvert plein, plein de choses. J'ai fait une séance LIA, je n'avais aucune idée de ce que c'était avant. J'imagine que pour toi c'était ça aussi au début, au début c'est conséquent de préparer les séances, c'est un temps important pour cadrer, en termes de timing, mais ça va le faire. » (Stagiaire entretien 2)

Enfin, certaines remarques permettent au stagiaire de faire lentement avancer leur réflexion. On peut ici percevoir un premier engagement réflexif :

- Question : « Du coup, si tu avais bien mis bien en cercle, bien autour de la salle, ça aurait été plus compréhensible, je pense. » (Tuteur entretien 3)
- Réponse : Après, je trouvais bizarre de faire un gros trou au milieu, je me disais que comme c'était des ateliers avec des tapis, il fallait mieux les mettre au milieu pour qu'ils aient de la place. Mais il est vrai que pour les rotations c'était un peu... (Stagiaire entretien 3)

Le conseil du tuteur peut être à la fois activateur et inhibiteur de la pratique réflexive du stagiaire. Le stagiaire peut s'appuyer sur ces conseils pour remettre en question sa pratique et envisager des ajustements sans totalement la remettre en cause. Dans ce cas, il semble nécessaire que le stagiaire

ait déjà des connaissances et des savoirs sur la pratique réalisée. Au contraire, pour un stagiaire novice ou qui ne perçoit pas l'intérêt de la pratique réflexive, le conseil du tuteur peut être le moyen pour lui trouver « la solution » et de faire l'économie d'un engagement réflexif. Dans les propos ci-dessus, l'étudiant s'engage dans un premier temps dans une réflexion sur sa gestion de l'espace, puis stoppe cette réflexion en se limitant aux conseils du tuteur.

Lors de l'échange, le tuteur peut suite à ses observations, amener le stagiaire à engager une réflexion sur sa pratique. Cependant, cette réflexion est initiée sans être approfondie pour envisager des perspectives, des ajustements, des régulations. La réflexion n'est pas prolongée par le stagiaire. Le tuteur apporte sa remédiation sans interroger le stagiaire sur celle-ci. Il peut également poursuivre l'échange sur une autre thématique.

- « Je pense que cela aurait été plus compréhensible et plus facile dans les sens les rotations. Là, ils n'ont pas été demandeurs, ils n'ont pas eu de problème, c'est des premières, mais il faut faire attention, car je pense qu'avec des collégiens cela aurait été plus problématique, dans l'ordre des placements. » (Tuteur entretien 3)
- Question : « C'est aussi par ta présence... je pense, à dire il faut aller plus vite, mettre un peu plus de rythme, il faut que vous alliez chercher l'essoufflement au niveau de l'intensité. Tu vois ? » (Tuteur entretien 1)
- Réponse : « en fait...c'est vrai...j'aurais pu...des exercices...plus cardio. En fait, il y a pas mal de cas sur le jeu, et c'est compliqué de proposer que des exercices qui fait bosser le cardio... [...] Après, c'est un peu le risque de ce genre d'exercice. Ça laisse la possibilité, c'est vrai je n'ai pas insisté sur le fait... que c'était le cardio que je voulais bosser et je pense qu'il aurait fallu que j'insiste plus en disant, bah. » (Stagiaire entretien 1)

L'approfondissement de la réflexion permettrait un ancrage expérientiel et l'acquisition de compétences professionnelles. Cette pratique est régulièrement observée lors des entretiens. Le temps dédié aux échanges et bilans critiques entre le tuteur et le stagiaire est cependant limité. De ce fait, le tuteur apporte ses conseils aux différentes situations racontées. Le stagiaire initie une réflexion sur sa pratique, mais n'est pas en mesure (capacité à intégrer les recommandations du stagiaire et les critiquer) et en condition (le temps de la réflexion, relation hiérarchique où/ou l'étudiant n'ose pas) de s'engager pleinement dans une pratique réflexive.

2nd niveau de réflexivité : intentionnaliser, évaluer et diagnostiquer sa pratique

Les échanges avec les tuteurs permettent parfois aux stagiaires d'interroger leurs pratiques. C'est notamment le cas lors d'un échange post-activité où le stagiaire va engager une réflexion sur les actions menées dans la perspective de réaliser un bilan de ses actions. Cette analyse permet au stagiaire de réaliser un retour sur ses actions et ses intentions. Les observations du tuteur et l'auto-évaluation, même désordonnée du stagiaire permettent une première évaluation et un diagnostic de sa pratique au regard des résultats attendus.

- « Tant mieux, c'est que ça s'est bien passé ? » (Tuteur entretien 6)

- « C'est sûr, c'était très intéressant. J'ai pu appliquer ce qu'on voyait en cours, découvrir, découvrir beaucoup de personnes, beaucoup de choses. C'était vraiment très intéressant, ça m'a permis de consolider mon projet professionnel et de savoir que c'est vraiment là-dedans que je voulais travailler. » (Stagiaire entretien 6)

L'extrait suivant révèle une réflexion axée sur la pratique du stagiaire. Le cheminement de la réflexion est assez long entre la question initiale du tuteur et la pratique réflexive du stagiaire. Le stagiaire construit sa réflexion lors de l'échange et finit par porter un regard critique sur sa pratique en évaluant son aptitude à donner des consignes.

- « Il y a des situations d'échec peut-être ? » (Tuteur entretien 9)
- « du... j'essaye d'en chercher... bah... de multiple, essayer de d'innover, du coup c'est vrai que... à force de chercher, des fois on n'a pas toujours l'opportunité de les essayer et du coup, c'est vrai qu'avec certaines personnes c'est passé et pas avec d'autres. » (Stagiaire entretien 9)
- « Après, il y a essai erreur, c'est comme ça qu'ils apprennent aussi hein, il ne faut pas volontairement les mettre en situation d'échec... (Tuteur)
- « En essayant je régulais derrière..., j'ai réajusté. En termes d'intégration, j'ai essayé de m'intégrer dans les différentes activités, après c'est vrai que j'aurais bien aimé suivre mes patients en kiné ou en ergo, les suivre vraiment pour voir leur rééducation, vraiment en entier. » (Stagiaire)
- « Et pourquoi tu as pas cherché à les suivre... » (Tuteur)
- « Au début, si j'aurai eu le temps, mais après c'est vrai, quand je les ai vraiment eus, que c'était vraiment eux que j'allais m'occuper, c'est là qu'après j'ai eu... J'avais pas le temps. (Stagiaire)
- « On en demandait beaucoup quand même. » (Tuteur)
- « Donc voilà à peu près, dans l'ensemble c'est ça. Après dans mes, dans ma manière de donner des consignes, des fois, la plupart du temps, ça peut être. Les consignes, elles peuvent être un petit peu trop longues, pas assez concises et précises et... et des fois je peux m'emmêler les pinceaux et du coup pour le patient ça peut un peu le déstabiliser ». (Stagiaire)

Dans ce cas, le stagiaire prend sa pratique en réflexion en notant notamment des évolutions perçues depuis les premières expériences de terrain. Les réflexions peuvent cependant rester superficielles où le stagiaire prend conscience de ses manques sans pour autant trouver de remédiations situationnelles.

À noter également dans cet exemple le temps nécessaire au stagiaire pour construire sa réflexion, les premières réponses sont désordonnées. Le stagiaire ne prend pas le temps d'organiser sa réflexion, il répond immédiatement au tuteur pour éviter les silences. Via la continuité de ses interrogations, le tuteur amène le stagiaire à apporter une réponse plus structurée.

Les réflexions peuvent être plus engagées lorsque l'étudiant est en capacité de diagnostiquer sa pratique via des intentions professionnelles identifiées. Le modèle professionnel est connu, ce qui permet au stagiaire de s'autoévaluer au regard de ses attentes et/ou de celles du tuteur.

- « tu as fait tous les exercices que tu avais envisagé ou à un moment donné tu as pu faire des changements ? » (tuteur entretien 7)
- « Bah, en fait quand je dis j'ai fait ma séance, au final j'ai fait une liste de plein d'exercices dans ma tête, enfin écrite d'abord...après j'avais dans ma tête avec des exercices qui travaillent un peu

toutes les parties du corps. Au final, je les mets, pendant la séance, je les mets un peu dans l'ordre que je veux. Je vois s'ils font fatigués je vais faire quelque chose plutôt qui va être dans la motricité fine...enfin, après généralement ma banque de données dans ma tête... et puis, je vois à peu près pendant la séance ». (Stagiaire entretien 7)

- « pour finir par rapport à ton début de stage, tu te sens comment ? » (Tuteur entretien 7)
- « Je me sens bien, même si je pense que j'ai encore beaucoup de choses à apprendre au niveau théorique et pratique. Je me sens bien, et je me sens pas stressée de faire de séances. À force d'en faire ça m'a mis à l'aise, j'ai plus pris confiance en moi, je pense. C'est vrai qu'au début dans mes séances, j'étais vraiment, un peu plongée dans moi-même, à me dire, est-ce que ce que je fais c'est bien, fais attention à ce que tu dis, aux gestes que tu fais, etc., et je pense que maintenant, j'ai plus la capacité à être à l'aise dans ce que je dis et ce que je fais même si j'ai clairement des petits moments parasites. Mais au moins, je peux vraiment plus me tourner vers les autres, les personnes en leur apportant justement des alternatives, en pouvant plus visualiser leurs problèmes de santé et du coup... Ça me permet de réagir beaucoup plus facilement ». (Stagiaire entretien 7)

L'utilisation du « je » semble un indice de la pratique réflexive du stagiaire. Il se positionne en acteur responsable, une posture nécessaire pour engager un travail réflexif.

Certains stagiaires notamment les plus âgés et les plus expérimentés sont en capacité d'évaluer plus spécifiquement leur pratique via une prise de conscience des manques et ainsi envisager les axes de développement professionnel.

- « Même si tout n'était pas parfait on en a déjà parlé un peu, il y avait aussi le côté appréhension des patients. » (Tuteur entretien 2)
- « Après là où j'ai besoin de travailler, c'est sur les variables, sur les exercices, avoir un maximum de variables à chaque fois pour vraiment répondre à la demande, à m'adapter à toutes les personnes. Si elles ont besoin de complexifier. Là-dessus, il faut que je travaille là-dessus simplement. Ça va être dans ma didactique de la séance, à travailler. Mais ouais, plutôt positif... Donc plus de travail sur les variables, j'ai bien progressé sur les démonstrations avec tes conseils, parce que j'allais un peu trop vite. C'était un peu trop rythmé. Mais c'est comme ça en faisant qu'on apprend, c'est clair. » (Stagiaire entretien 2)

Dans ce cas, le 3^{ème} niveau de réflexivité décrit par Derobertmeasure est proche où le stagiaire se tourne vers le futur et propose des alternatives et des évolutions à sa pratique.

3^{ème} niveau de réflexivité : faire des propositions et explorer les possibles.

Ce 3^{ème} niveau est difficilement identifiable dans les entretiens recueillis, les échanges « tuteur-stagiaire » ne permettent pas au stagiaire de prendre un temps et le temps de la réflexion pour envisager des propositions et explorer les possibles ajustements à sa pratique. Les échanges sont rythmés et les périodes de silence ou les blancs qui permettent d'engager la réflexion sont rares. Les silences semblent craints par les tuteurs et les stagiaires qui comblent et enchaînent les questions, les

remarques ou les justifications. Pourtant, dans la perspective d'inciter la pratique réflexive, le silence paraît d'or. Il semble essentiel pour permettre au stagiaire de prendre le temps d'élaborer mentalement sa réponse, il permet de trouver les mots justes et les justifications adéquates. Ce temps semble indispensable pour prendre du recul et engager une démarche réflexive dans les trois niveaux décrits par Derobertmasure.

L'analyse des entretiens entre tuteur et stagiaire permet de révéler des extraits d'entretien où le stagiaire ébauche une pratique réflexive. Cette pratique réflexive paraît partielle du fait d'une réflexion souvent annihilée lors de l'échange. Le tuteur souvent meneur lors du temps d'échange est amené à changer de thématiques ou à apporter ses recommandations.

Lors des entretiens analysés, le stagiaire est rarement en mesure d'activer des processus réflexifs sur les trois niveaux. L'équilibre réflexif défini par Derobertmasure est absent des entretiens analysés. Aucun entretien ne permet de révéler une action analysée sur ces trois niveaux. La calibration des pratiques réflexives demeure liée à l'interprétation des propos par le chercheur. Des propos classés en considérant des indices liés à l'objet de la réflexion, à la terminologie utilisée, le ton du répondant, la durée de la réflexion ; des indices qui révèlent le ou les processus activés. Le tableau ci-dessous permet de guider le repérage des processus activés, il ne doit cependant pas contraindre l'analyse à ces quelques indicateurs.

Quelques récurrences dans les propos des étudiants ont permis de distinguer des indices terminologiques qui apparaissent en fonction des processus activés. Ces indices sont également liés à un processus activé en amont. Pour les processus réflexifs du niveau 1, il s'agit de l'entrée dans la pratique réflexive. De ce fait, il n'apparaît pas ou peu de processus activés précédemment. Cependant, pour un processus de niveau 2 comme « évaluer sa pratique », il se distingue par des propos comme « je me trouve » ; dans ce cas, il n'est pas rare d'identifier en amont un stagiaire qui prend conscience de sa pratique et pointe ses difficultés. Ce modèle serait à parfaire via l'analyse d'entretiens complémentaires proposés par des tuteurs qui visent une pratique réflexive équilibrée de la part des étudiants.

Tableau 27 Calibrer les processus réflexifs

| Indices pour calibrer les processus réflexifs | | Lien marqué avec le processus |
|---|---------------------------------------|---|
| Niveau 1 | Narrer-décrire sa pratique | Utilisation du « je » pour décrire son action |
| | Questionner | Utilisation « je me demande », « est-ce que j'ai », « une question que je me pose » |
| | Prendre conscience | Utilisation « je prends conscience », « je me rends compte que » |
| | Pointer ses difficultés ses problèmes | Utilisation « je n'arrive pas » « je suis en difficulté » « c'est difficile pour moi de » |
| | | Entrer dans la pratique réflexive par ces processus |

| | Suite... Indices pour calibrer les processus réflexifs | Lien marqué avec le processus | |
|-----------------|---|--|---|
| Niveau 2 | Légitimer/référence /contexte /démarche pro | Utilisation du « je » et « car » | Narrer et décrire sa pratique |
| | Intentionnaliser | Utilisation du « je » et « pour » | Narrer et décrire sa pratique |
| | Évaluer | Utilisation « je me trouve » + | Prendre conscience Pointer ses difficultés |
| | Diagnostiquer | Utilisation « j'ai (n'ai pas) réussi » et « parce que » « car » | Prendre conscience Pointer ses difficultés |
| Niveau 3 | Proposer une alternative à sa pratique | Utilisation du conditionnel « je pourrais » « je ferais » | Pointer ses difficultés |
| | Explorer les alternatives | Utilisation du conditionnel et des choix | Pointer ses difficultés |
| | Théoriser | Utilisation « dans ces situations je peux », « maintenant, je sais que » | Evaluer Diagnostiquer |

Les entretiens analysés montrent un processus réflexif activé pour une action, mais rarement enchaîné avec un autre processus. Deux processus peuvent être activés successivement. Le plus souvent, « narrer sa pratique » et « l'intentionnaliser » ou « pointer ses difficultés » et « évaluer ou proposer une alternative ». Aucun entretien ne permet de révéler une pratique plus équilibrée.

Résultats

Hypothèse 1 : Les tuteurs de stage se révèlent comme des acteurs de réflexivité pour les stagiaires. Ils engagent les étudiants-stagiaires à prendre de la hauteur sur leurs pratiques professionnelles via l'organisation du stage, ses observations, ses interrogations et ses bilans.

La confirmation de cette hypothèse est délicate. Les informations recueillies ne permettent pas de valider cette hypothèse sans critique. Sans aucun doute, il est possible d'identifier des activités du tuteur permettant d'activer des pratiques réflexives de la part des étudiants. Toutefois, ces activations sont parfois discutables via par exemple des conseils qui commandent les activités du stagiaire ou des conditions pressantes qui ne permettent pas au stagiaire de prendre le temps d'engager sa pratique réflexive.

Enfin, les relations tuteur-stagiaire apparaissent très cordiales via le ton et les propos échangés qui ne présentent pas de nuances. Les échanges demeurent souvent asymétriques, car menés par les tuteurs. Cette organisation ne semble pas permettre au stagiaire de se positionner en tant qu'acteur responsable de ses pratiques, un positionnement qui est pourtant nécessaire pour activer une pratique réflexive équilibrée.

Hypothèse 2 : Le tuteur ne semble pas en mesure d'inciter la pratique réflexive des étudiants. L'accompagnement proposé (condition et questionnement) ne permet pas d'activer les pratiques réflexives des étudiants.

L'accompagnement proposé par les tuteurs est souvent contraint par des obligations institutionnelles ou professionnelles. De ce fait, le tuteur ne semble pas en mesure de proposer un accompagnement toujours préparé et en adéquation avec des conditions favorables à l'activation des processus réflexifs des stagiaires (e.g., durée des entretiens).

Hypothèse 3 : Le profil du stagiaire est un facteur essentiel, par son engagement il active la dynamique réflexive du couple tuteur-stagiaire

L'étudiant est à l'écoute du professionnel, il apparaît souvent passif en se positionnant descripteur de ses activités. Un seul étudiant semble moteur dans la dynamique réflexive en questionnant le tuteur et en critiquant ses pratiques.

E. Discussion

Comme précisé par Perrenoud (2008), le stage professionnel est un « bain de réalité » ou « un choc de la réalité / *impact of the reality* » (Johnson, Ratsoy, Holdaway et Friesen, 1993). L'environnement professionnel est indispensable à la professionnalisation de l'étudiant, il doit lui permettre d'approfondir une orientation professionnelle particulière, d'acquérir des compétences pluridisciplinaires en lien avec le secteur professionnel visé et avoir une démarche critique sur son activité professionnelle. Cette démarche critique sur son activité professionnelle doit être vécue pour faciliter l'acquisition de compétences professionnelles. La pratique réflexive est ainsi essentielle pour permettre à l'étudiant de prendre le recul nécessaire sur ses actions vécues ou à vivre, dans la perspective d'acquérir des compétences professionnelles.

L'analyse de différents entretiens « tuteur-stagiaire » révèle différentes pratiques d'accompagnement de la part des tuteurs. Les conditions d'accompagnement sont très variées, les durées d'échange, les thématiques discutées et les finalités d'échanges sont pluriels. On observe une multitude de pratiques. La commande d'accompagnement et d'incitation à la pratique réflexive n'est jamais clairement identifiée par l'organisme de formation ce qui induit probablement cette hétérogénéité dans la pratique des tuteurs. L'analyse des temps d'échanges post-action permet tout de même de cerner des données relatives à l'engagement de l'étudiant dans une pratique réflexive, notamment dans les temps de bilan ou d'analyse de la pratique. Toutefois, la pratique réflexive semble superficielle, c'est-à-dire que l'étudiant commence à engager une réflexion, suite à la sollicitation de son tuteur, sur sa

pratique sans approfondir celle-ci. Les conditions anarchiques des entretiens peuvent traduire cette pratique réflexive faible. Le temps dédié à l'échange, les thématiques discutées ne sont pas toujours guidées et le type de relation de la dyade semble affaiblir la visée formatrice et professionnalisante du temps d'échange entre le stagiaire et le tuteur. La plupart des tuteurs paraissent se positionner en conseiller. Des experts de la pratique professionnelle qui diffusent leurs bonnes pratiques sous la forme de conseils. Ces conseils ne semblent pas toujours favorables à l'activation des processus réflexifs. En effet, via l'acquisition de ces conseils et des réponses adaptées, les stagiaires peuvent faire l'économie de la pratique réflexive pour proposer la réponse du professionnel-tuteur qui apparaît logiquement comme adaptée à la situation.

La pratique de l'entretien tuteur-stagiaire ne présente aucune structure commune. L'entretien est exclusivement géré par le tuteur. Le tuteur mène l'entretien avec le stagiaire sur la forme et le fond le plus souvent sous le format d'un tutorat traditionnel. Il peut s'attarder sur l'aspect technique de l'action professionnelle de l'étudiant au regard de sa représentation de l'acte professionnel à réaliser ou être à l'écoute de la justification professionnelle des actions du stagiaire. Ces thématiques ciblées sur le contenu de la pratique du stagiaire ne permettent cependant pas toujours l'engagement réflexif.

La pratique réflexive d'un étudiant sur le terrain de stage semble pourtant primordiale dans la perspective de cerner les compétences non acquises, acquises ou en cours d'acquisition. En stage, les contraintes institutionnelles liées à l'évaluation sont à distance, la « *vague de l'évaluation* » définie par Berhiau paraît éloignée du terrain de stage même si quelques dilemmes existent (Chaliès 2000). Le contexte semble donc plus favorable pour inviter l'étudiant à interroger sa pratique. Le rôle du tuteur est essentiel dans cette pratique. De par son statut de professionnel, sa connaissance des exigences professionnelles, son extériorité « relative » à l'université et sa relation avec stagiaire ; le tuteur devrait être en mesure d'influencer le stagiaire à s'interroger et prendre du recul sur sa pratique. Au regard du pluri-accompagnements révélé, un modèle d'incitation à la pratique réflexive pourrait-être proposé aux tuteurs. Ce dispositif permettrait aux tuteurs de proposer un accompagnement plus guidé pour permettre aux étudiants (et aux tuteurs) d'engager une pratique réflexive complète avant, pendant et après les actions professionnelles réalisées sur le terrain de stage sur les trois niveaux de réflexivité.

Dans *L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants*, Chaliès et Durand analysent les entretiens post-leçon qui s'organisent en des enchaînements de phases.

- Phase de rapport où le tuteur à la main sur l'entretien.
- Phase de réponse où le stagiaire justifie son action, prémisse d'une pratique réflexive.
- Phase de programmation, il s'agit là d'un temps d'échange.

Les entretiens analysés ont une organisation relativement proche de ce modèle. Cependant, la troisième phase de programmation est fréquemment absente. Selon qu'ils s'organisent en des thèmes, il s'agit d'enchaîner de trois à cinq sujets : par exemple « *la différenciation pédagogique, le travail en groupe, la régulation des apprentissages* ». Ces sujets sont le plus souvent introduits par les tuteurs et font l'objet d'échanges eux-mêmes structurés de façon plus ou moins rigide (Durand, 2000). « L'entretien par thème », il est difficilement identifiable dans les entretiens analysés. L'entretien N°2 peut s'en approcher. Cet entretien apparaît structuré, cependant les thématiques ne sont pas clairement identifiables.

Selon l'organisation de l'entretien, le tuteur et le stagiaire dialoguent sur les différentes phases de l'action professionnelle. Ils suivent l'ordre de la leçon en commençant par son début et s'achevant par la fin, il s'agit d'un « entretien chronologique ». La finesse de l'analyse est variable, mais dans tous les cas le déroulement de l'entretien est guidé par les notes écrites prises par les tuteurs au cours de la phase d'observation. Dans les entretiens analysés, ce modèle est également peu perceptible sur les sept entretiens post-leçon analysés.

Les entretiens analysés ne correspondent que rarement à ces différents critères. Ils ne semblent pas structurés pour permettre aux stagiaires de présenter et de décrire les actions menées, de justifier et légitimer leurs actions et enfin de réguler et d'explorer d'autres pratiques professionnelles. Organiser l'entretien « tuteur-stagiaire » suivant ce modèle permettrait de passer d'un discours rationnel à un discours réflexif.

Durand (2000) identifie la principale limite dans l'entretien post leçon du fait que « le tuteur manque de formation et qu'il supervise comme il enseigne. De ce fait, il se limite à des explications et des justifications techniques sans porter son attention sur l'analyse des pratiques et de la posture professionnelle du stagiaire, ou même de la sienne ». Le tuteur s'attarde donc plus à prescrire ses bonnes pratiques, il ne se positionne que rarement pendant l'entretien en praticien réflexif. Il se positionne en expert de sa pratique, une posture qui peut paraître peu favorable à inciter et initier la pratique réflexive du stagiaire.

Cette situation peut également être justifiée par l'engagement limité de l'université dans la relation « tuteur/enseignant référent au sein de l'université ». La commande de l'enseignant référent et les attentes relatives au rôle du tuteur sont limitées. Le tuteur semble vaguement guidé dans sa pratique d'accompagnement du stagiaire via un guide du tuteur ou un référentiel des compétences visées par la mise en stage (référentiel RNCP). Ce fonctionnement se traduit par une disparité dans les modes d'accompagnement des stagiaires notamment lors des temps d'échanges relatifs à leurs pratiques.

Comme le précise Schön puis Perrenoud, une réflexion en action pendant la période de stage du formé est pourtant indispensable. Elle permet au stagiaire de construire ses propres connaissances et compétences techniques via ses propres expériences professionnelles. L'ancrage des compétences ne semble que plus abouti.

De par son statut d'expert et d'acteur engagé sur son terrain professionnel, le tuteur ne se trouve pas toujours en mesure d'accompagner et de gérer cette mission d'accompagnement souvent complémentaire à ses missions et rarement valorisée par les structures de stage (identification des missions tutorales uniquement pour la formation des enseignants d'EPS). Les relations avec le stagiaire ne semblent pas construites en vue d'engager le travail réflexif du stagiaire. Le tuteur se positionne à la fois comme le professionnel et le guide qui tente de légitimer ses actions et transmettre « ses » bonnes pratiques. Ces conditions ne permettent pas à l'étudiant d'engager une pratique réflexive, car l'étudiant se trouve dans une position descendante face aux savoirs du tuteur. Ainsi comme le précise Chaliès (2000) les entretiens tuteur/stagiaire ne sont pas assez interactifs et réflexifs, ils cantonnent finalement les formés à un rôle passif.

« Le temps de la réflexion », cette expression populaire est rarement la formule retenue par les tuteurs lors des entretiens. Les temps de silence sont presque inexistants lors des entretiens. Pourtant comme

le précise P. Romelaer (2003), « il ne faut pas avoir peur des blancs qui peuvent s'installer. Lors du premier entretien que j'ai effectué, ma peur du blanc me poussait à relancer immédiatement la personne interviewée. Lorsqu'on laisse la personne prendre son temps et dérouler son raisonnement, on en retire beaucoup d'informations que l'on ne soupçonnait pas ». Lors de l'analyse des entretiens, le stagiaire est amené à répondre très rapidement aux interrogations (souvent multiples) du tuteur. Le stagiaire doit donc très rapidement organiser intellectuellement sa réponse pour répondre au tuteur, cette immédiateté ne semble pas lui permettre de s'engager dans une pratique réflexive. Celle-ci est parfois initiée, mais rapidement annihilée en raison d'une nouvelle sollicitation de la part du tuteur. Le stagiaire semble donc se contenter de répondre aux interrogations du tuteur en puisant dans ses connaissances sans pour autant être en capacité de réfléchir à son positionnement professionnel qui devrait être étayé par ses connaissances théoriques ainsi que ses expériences de pratiques professionnelles menées sur le terrain de stage. Une sensibilisation des tuteurs à ce principe pourrait être rappelée pour permettre aux stagiaires de stimuler sa réflexivité via une pratique réflexive fréquente.

L'analyse de ces entretiens révèle une pratique réflexive limitée pendant les temps d'échange « tuteur-stagiaire ». Cependant, en aucun cas on ne peut conclure au rôle inhibiteur du tuteur sur la pratique réflexive du stagiaire. D'autres temps, peut-être informels pourraient stimuler cette pratique. Dans la perspective de guider les tuteurs, des moyens et ressources seraient néanmoins nécessaires pour valoriser la relation tuteur-stagiaire.

Ces entretiens ont permis d'identifier quelques modèles d'accompagnement pratiqués par des tuteurs issus de divers secteurs professionnels. Les entretiens sont réalisés dans des conditions différentes, ils sont cependant effectués dans la perspective de compléter la formation du stagiaire. Même perfectible dans sa visée réflexive, l'entretien permet au stagiaire d'initier une première réflexion sur sa pratique. Pour rappel, 180 tuteurs ont été sollicités pour participer à cette étude peu chronophage au regard de la commande. La demande était d'enregistrer un temps d'échange déjà programmé et de transmettre celui-ci par courriel dans son état brut. Onze entretiens reçus sur 180 sollicitations, cette donnée questionne le suivi proposé par les tuteurs. Ces temps d'échanges et/ou de régulations sont-ils réalisés par la dyade tuteur-stagiaire ? Il ne fait pas de doute que le tuteur échange avec le stagiaire au cours de la période de stage. Ces échanges sont nécessaires dans la logique de professionnalisation de l'étudiant où celui-ci sera amené à confronter ses intentions et pratiques professionnelles aux réalités du milieu investi. Cependant, cette étude révèle une zone d'ombre dans l'accompagnement du stagiaire par le tuteur, notamment dans la visée professionnalisante des temps d'échanges et de régulations où l'étudiant doit être en mesure de prendre du recul sur sa pratique pour envisager des ajustements sur sa pratique afin d'ancrer des savoirs et des compétences professionnelles.

Conscient d'une part non négligeable de non-réponse à la sollicitation de participer à une étude scientifique, le faible taux de réponse traduit également une situation embarrassante où le tuteur pourrait ne pas vouloir dévoiler son mode d'accompagnement en ne répondant pas à cette sollicitation. Une non-réponse qui pourrait traduire une inquiétude de dévoiler ses pratiques ? À moins que cette pratique d'entretien entre le tuteur et le stagiaire soit rare ou inexistante ?

Cette étude révèle des manques (formation du tuteur, pratique d'accompagnement du tuteur dans la perspective de former des étudiants réflexifs) et des zones d'ombres (réalisation des entretiens, effets

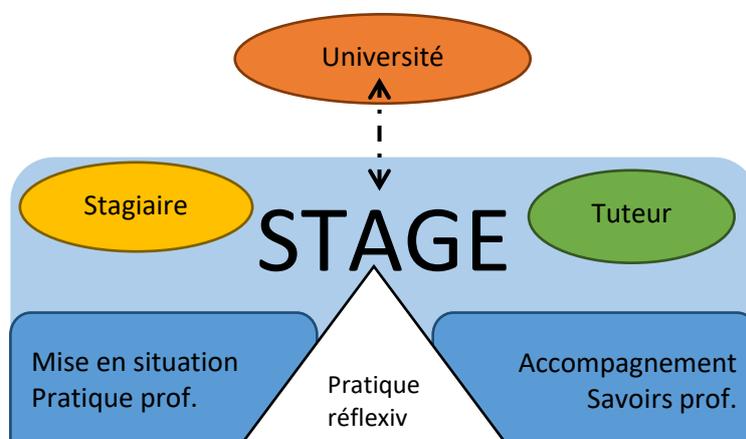
des entretiens sur la professionnalisation des étudiants), des repères pourraient être apportés pour faire évoluer les résultats de l'entente tuteur/stagiaire.

Enfin, de cette relation tuteur stagiaire devrait germer des profits collatéraux, notamment pour le tuteur. Lors des entretiens, il est difficile d'identifier des temps de pratique réflexive des tuteurs où celui-ci pourrait prendre de la hauteur sur sa pratique suite aux échanges avec le stagiaire et créer une dynamique réflexive tuteur/stagiaire. La relation hiérarchique asymétrique ne positionne pas le tuteur en acteur réflexif. De plus, le travail de co-réflexion qui pourrait émaner de ces temps d'échange est absent. Les positions et rôles sont assez marqués entre le stagiaire qui présente et parfois justifie sa pratique et le tuteur qui se positionne en expert et conseiller de la bonne pratique.

F. Perspective

L'analyse des entretiens a ainsi permis d'identifier les différentes pratiques d'accompagnement du tuteur notamment dans la perspective de cibler les pratiques réflexives des étudiants lors des temps d'entretien entre le tuteur et le stagiaire. Ces temps d'échange tuteur/stagiaire semblent être le moment idéal pour permettre à l'étudiant d'engager une pratique réflexive. Le stage, ce « bain de la réalité professionnelle » ; le tuteur, ce guide expert de l'activité professionnelle visée par le stagiaire ; la situation extra-universitaire qui permet de limiter les contraintes universitaires et institutionnelles perçues par le stagiaire ; le stagiaire engagé avec choix dans cet environnement professionnel.

Figure 23 contexte du stage et la pratique réflexive



Cependant, l'analyse des entretiens ne permet pas de valoriser le lieu de stage comme un environnement favorable à la pratique réflexive de l'étudiant. La pratique réflexive est souvent esquissée par le stagiaire via la sollicitation du tuteur ou les situations problématiques rencontrées lors de sa pratique. Cette analyse est souvent limitée à la description de la pratique du stagiaire.

La formation des tuteurs paraît nécessaire pour guider l'accompagnement du tuteur vers l'engagement du stagiaire dans une pratique réflexive plus aboutie. Une pratique réflexive qui permettrait au stagiaire de faire évoluer sa pratique vers les trois niveaux de réflexivité définis par

Derobertmasure. La formation des tuteurs doit permettre aux professionnels de terrain de définir son rôle dans l'accompagnement de l'étudiant pour lui permettre de prendre du recul sur ses pratiques en stage. L'immersion du stagiaire sur le terrain de stage doit viser un ancrage de ses savoirs, une compétence à « faire face » aux nouvelles situations professionnelles grâce à son adaptabilité. Cette adaptabilité sera complétée par une méta-compétence réflexive favorisant à long terme les capacités de l'étudiant à faire évoluer sa pratique. En 1994, M. Altet précisait qu'« *une véritable formation des tuteurs est nécessaire pour qu'ils puissent transmettre la compétence à « savoir analyser* » (p. 220). Celle-ci devait permettre au formé de devenir un « *praticien réflexif* ».

Perspectives post-étude : Mise en place d'un dispositif de formation destiné aux tuteurs avec comme objectif de définir un contexte favorable à la pratique réflexive de l'étudiant en vue de sa professionnalisation.

G. Limites

L'analyse audio des entretiens ne permet pas de cerner tous les éléments relatifs aux temps d'échanges (le contexte, le langage du corps, les supports utilisés), elle se limite uniquement aux échanges. L'analyse est également réalisée sur le recueil d'un seul entretien par dyade ; des entretiens additionnels sont peut-être réalisés et permettent éventuellement de révéler des données complémentaires.

Les stages se déroulent sur une durée allant d'un à quatre mois selon les niveaux de formation, l'entretien réalisé en début ou fin de stage peut également induire des modèles et de types de relations différentes dans les dyades. Les contenus des échanges peuvent donc évoluer selon la période du stage.

Difficilement identifiable lors de l'analyse des entretiens ; le profil du tutoré induit également un niveau de réflexivité fluctuant. En s'attardant par exemple sur le principe de maturité défini par N. Chelin et S. Rouvrais (2013), le parcours du stagiaire traduit des niveaux de réflexion en fonction d'« une certaine maturité face à leur future identité professionnelle. »

Transition

Les observations précédentes montrent l'influence des tuteurs sur les pratiques réflexives des étudiants. Dans des conditions très variables, les tuteurs activent des processus réflexifs d'une manière sporadique qui ne permet pas aux étudiants d'organiser une réflexion globale sur sa pratique en vue de sa professionnalisation. Pour valoriser les pratiques des tuteurs dans cette idée, l'intention est maintenant d'observer les effets d'un dispositif de formation d'aide aux tuteurs en vue d'inciter la pratique réflexive des étudiants. Ainsi, le travail de recherche se poursuit en intégrant une approche plus pragmatique via la mise en place d'un dispositif de formation en faveur des tuteurs. À la suite de cette formation, les tuteurs pourront révéler les effets de cette formation sur la mise en pratique des outils et logiques d'accompagnement via l'observation des pratiques réflexives des étudiants en stage. L'intention reste d'identifier et de définir les conditions favorables des pratiques réflexives des étudiants, en ciblant notamment l'influence et le rôle du tuteur.

Chapitre 5 : Étude N°3 - Mise en place d'un dispositif de formation à destination des tuteurs de stage. Inciter les pratiques réflexives des étudiants.

La dernière étude de cette thèse s'organise en deux parties. La première correspond à un temps de formation et d'échange avec des tuteurs de stage. Une seconde partie via le support d'un questionnaire en ligne qui interroge les tuteurs suite au suivi de la formation et l'accompagnement des stagiaires. Cette étude s'est déroulée entre janvier et mai 2020. En raison des conditions sanitaires exceptionnelles, quelques stages étudiants ont pu être suspendus ou ajustés. Les pratiques des tuteurs ainsi que celles des stagiaires ont possiblement été modifiées. Ce contexte exceptionnel est à prendre en considération dans l'analyse et le traitement des données relatives à cette étude.

A. Cadrage

L'étude précédente a dévoilé une disparité dans les modes et les conditions d'accompagnement des stagiaires. La formation des tuteurs pourrait permettre de positionner le stagiaire dans des conditions favorables pour engager des pratiques réflexives. La formation des tuteurs ne vise pas les moyens de transmettre les savoirs et les contenus. Elle ambitionne d'accompagner les tuteurs dans la perspective d'influencer et de déclencher des pratiques réflexives de la part des étudiants. Le terrain de stage semble être dans sa logique un environnement propice pour engager des pratiques réflexives.

L'objectif est donc de sensibiliser les tuteurs à initier (déclencher, engager...) et développer la pratique réflexive des étudiants lors des stages de professionnalisation pour ensuite observer les effets de cet accompagnement sur les pratiques réflexives des étudiants. Pour ce faire, le tuteur doit être en mesure de dépasser son rôle de prescripteur et tendre vers une catalyse de la pratique réflexive du stagiaire. « Faire en sorte que le stagiaire fasse état de capacités réflexives », « qu'il sache mobiliser ses ressources pour transférer ses connaissances en fonction des situations » (Lamasse, 2010) ; voilà ce qui est entre autre recherché à l'occasion des stages.

À ce titre, la posture du tuteur doit se différencier de celle de l'expert (Baudrit, 1999). Il doit sortir de son costume de professionnel qui « sait faire » et « transmet ses savoirs ». Il doit se positionner en guide qui accompagne et fait réfléchir le stagiaire dans la perspective d'un savoir-agir (Tardiff, 2006).

La posture adaptée du tuteur est complexe et est à adapter selon les contextes, les profils des stagiaires et les finalités du stage. Une situation multifactorielle qui demande au tuteur d'être réflexif « Comment demander à un étudiant de s'interroger sur ses pratiques si au quotidien il constate que les professionnels ne se remettent pas eux-mêmes en cause ? » (Lamasse, 2010). La relation entre le stagiaire et le tuteur est un savant équilibre entre le don et le contre-don (Mauss, 1924). Un don où le tuteur aide, guide et accompagne pour favoriser les apprentissages du stagiaire et le contre-don dans la mesure où le stagiaire met le tuteur en situation de formation continue et d'approfondissement de ses connaissances par ses demandes et ses interrogations (Baudrit, 2003).

Ces repères traduisent la complexité des relations entre le stagiaire et le tuteur. Il est possible d'admettre que ces relations sont indiscutablement asymétriques entre le tuteur et le stagiaire. Cette asymétrie doit être le point de départ de la collaboration pour engager une relation vertueuse dans la perspective d'acquérir et développer une dynamique interpersonnelle en vue d'acquérir des compétences professionnelles.

En considérant l'asymétrie de la relation lors de la mise en stage, le tuteur doit envisager son accompagnement pour que le stagiaire devienne à l'issue de sa formation un professionnel autonome, capable de savoir agir. De ce fait, il est attendu de ce dispositif de formation que le tuteur propose un accompagnement flexible qui permet au stagiaire d'articuler progressivement son expérience pratique et l'acquisition de savoirs professionnels. La finalité étant que le stagiaire soit capable d'analyser sa pratique, dans l'objectif de construire une réflexivité dans et sur l'action (Schön, 1983 ; Perrenoud, 1994).

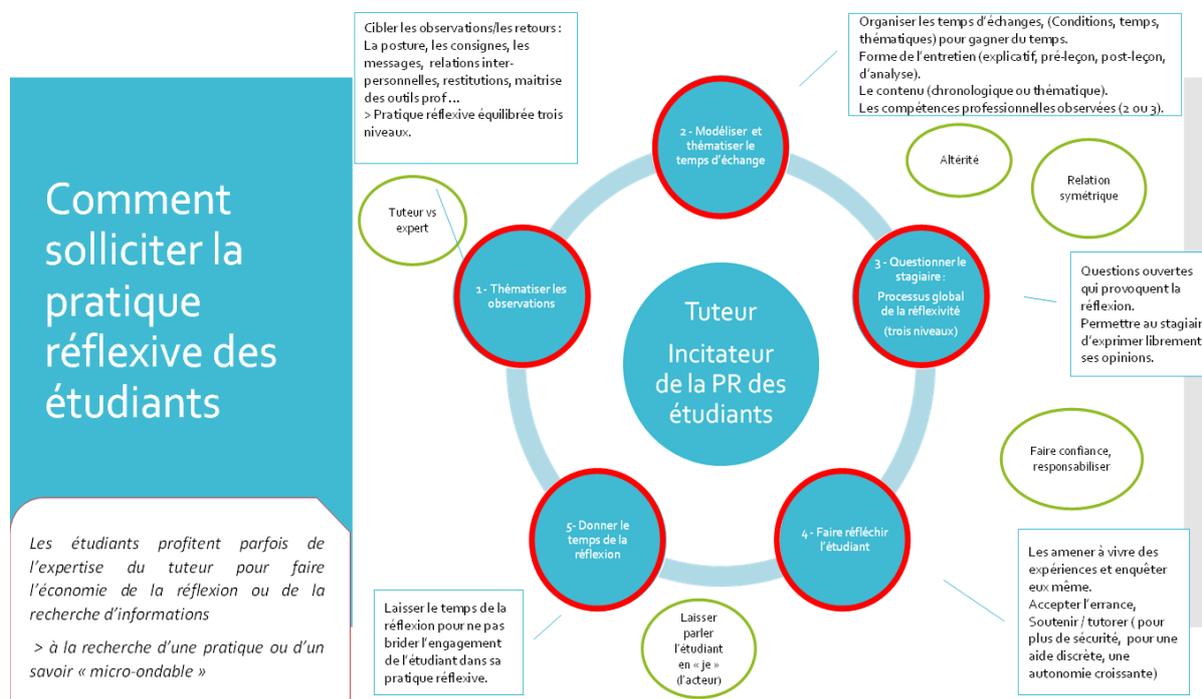
Le tuteur doit agir pour permettre au stagiaire d'apprendre les réalités d'un métier sur le terrain. Le but étant que le stagiaire soit en mesure de mener une réflexion sur sa pratique et prendre des initiatives (Menaut, 2013). Les actions tutorales entraîneront nécessairement des effets collatéraux, au-delà de la formation du stagiaire « C'est le travail d'élaboration et de mise en œuvre d'un guidage de l'action de l'autre qui peut être profitable au tuteur (...), surtout s'il ne se contente pas de guider directement l'action du tutoré, mais cherche à lui expliquer comment s'y prendre » (Filippakiet al., 2001). Pour reprendre les propos d'Altet (1994, p220), « Une véritable formation des tuteurs est nécessaire pour qu'ils puissent transmettre la compétence à « savoir analyser » (Altet, 1994, p. 220). Au-delà du savoir analyser, il y a le vouloir analyser (Perrenoud 1996), car savoir analyser nécessite de la volonté. Le tuteur ne doit donc pas uniquement prescrire et transmettre, il doit permettre aux stagiaires de devenir responsables professionnellement.

Ainsi le dispositif de formation s'articule sur cinq axes qui doivent permettre aux tuteurs d'inciter les pratiques réflexives des étudiants :

Figure 24 Première diapo, formation tuteur

The slide features a large blue rectangular area on the left containing the title 'Tuteurs de stage et professionnalisation des étudiants' in white text, and the subtitle 'Solliciter la pratique réflexive des étudiants' in a smaller white font below it. To the right of this area is a white vertical panel. At the top of this panel, the date 'Mardi 14 janvier 2020' is displayed. Below the date is a graphic of a black silhouette of a human head in profile, facing right, with several colorful gears (red, blue, yellow, and grey) of various sizes and colors (red, blue, yellow, grey) appearing to emerge from the top of the head. At the bottom of the white panel, the name 'Aymeric GIGON' is listed, followed by 'Doctorant Sciences de l'Éducation'. At the very bottom of the slide, in small black text, is the affiliation: 'Centre de Recherche en Éducation de Nantes - EA 2661 ED - Éducation, Langage, Interaction, Cognition, Clinique'.

Figure 25 Extrait diapo formation des tuteurs



A.1 Thématiser

Les temps d'échange tuteur-stagiaire doivent être ciblés sur quelques thématiques par entretien. La multiplication des thématiques discutées ne semble pas favoriser l'analyse des pratiques. Les thèmes sont survolés et les pratiques réflexives non équilibrées sur les trois niveaux calibrés par Derobertmasure (2012). Au-delà de trois à cinq sujets (Durand, 2000) par entretien, il semblerait que l'analyse soit difficile. Le tuteur doit thématiser les entretiens, c'est à lui de guider le temps d'échange et d'aborder les thématiques au regard de ses observations. Dans le cadre de cette étude, les recommandations seront de cibler au maximum trois thèmes par temps d'échange pour permettre de cibler et d'envisager des pratiques réflexives équilibrées.

A.2 Organiser

L'étude précédente n'a révélé aucune structuration dans les entretiens entre tuteurs et stagiaire. La recommandation sera de planifier les temps d'entretien en fonction de la durée du stage, de définir les conditions de l'entretien, les types d'entretien et les attentes relatives aux temps d'échanges programmés. L'objectif n'est pas de formater les temps d'échange entre tuteur et stagiaire, mais de cadrer l'exercice pour envisager un accompagnement régulier et articuler en fonction du contexte du stage. L'organisation des temps d'échange doit permettre aux tuteurs et étudiants d'enclencher une dynamique interpersonnelle qui catalyse les pratiques réflexives.

A.3 Questionner

Le questionnement du stagiaire au cœur du dispositif. Le tuteur doit être en mesure de questionner le stagiaire pour qu'il engage une pratique réflexive. La trame du questionnement doit permettre au stagiaire d'engager une pratique réflexive globale qui permet de passer de la narration à

l'intentionnalisation puis aux perspectives de ses pratiques. Le support (figure 26) vise à guider le tuteur dans l'activation de la pratique réflexive de l'étudiant.

La technique du questionnement semble appropriée. Le tuteur doit mettre en place un questionnement qui permet au stagiaire de mieux analyser ses futures pratiques professionnelles pour, à terme, « disposer d'une autonomie de décision et d'action en fonction d'un contexte donné » (Lamasse, 2010, 4).

Le rôle du tuteur est bien de questionner pour permettre aux stagiaires de construire ses pratiques professionnelles « Le tuteur est dans son rôle pédagogique quand, par ses questions, il stimule la réflexion de son tuteuré pour éviter qu'il agisse de façon mécanique, qu'il réalise des actes purement répétitifs » (Baudrit, 2012).

Figure 26 Questionner le stagiaire



A.4 Faire réfléchir et responsabiliser le stagiaire

Le tuteur doit être en capacité d'observer le stagiaire lors de ses pratiques professionnelles sur le terrain de stage dans la perspective de « mettre l'apprenant (le stagiaire) en situation de travail assisté, puis progressivement s'effacer et lui permettre de s'émanciper, en s'engageant pleinement et en responsabilité, dans les situations professionnelles qu'il aura à maîtriser » (Kunegel, 2005).

Pour se faire, le tuteur doit conduire le stagiaire vers des tâches clairement identifiées où les attentes sont définies et décrites. Le tuteur doit éviter les pratiques nébuleuses qui peuvent déstabiliser le stagiaire. Il peut toutefois mettre le stagiaire en situation de réflexion sur une action à mener. Il doit amener le stagiaire à vivre des expériences nouvelles, à enquêter lui-même. Dans cette situation, le tuteur doit accepter l'errance cognitive du stagiaire, son rôle est d'accompagner la réflexion du stagiaire pour qu'il agisse en sécurité et acquière les savoirs professionnels via son aide discrète.

A.5 Donner du temps

Une condition qui semble essentielle à la pratique réflexive est le fait de donner du temps. La pratique réflexive est liée à la posture du praticien et des bénéficiaires qu'il en retire. Le praticien peut engager une pratique réflexive en raison de facteurs intrinsèques ou extrinsèques. Dans le cas de facteurs extrinsèques, la pratique réflexive demande un effort de la part du praticien. Quoi qu'il en soit, le tuteur doit laisser le temps au stagiaire d'amorcer sa réflexion, d'autant plus si le praticien ne perçoit pas les bénéfices de cette pratique. Le stagiaire doit être en mesure d'intégrer ses expériences passées, ses savoirs pour engager une pratique réflexive, pour ce faire et notamment pour un praticien débutant le temps paraît nécessaire pour articuler ses savoirs. Dans les observations précédentes, le temps se révèle comme un nœud de la pratique réflexive. Le temps est difficile à prendre, à donner, à laisser... il semble pourtant fondamental à l'activité réflexive.

B. Méthodologie

L'étude est éditée autour d'un temps de formation destiné aux tuteurs de stage, volontaire pour s'engager dans ce dispositif. Plusieurs étapes sont nécessaires pour organiser cette recherche.

B.1 Les étapes de l'étude

Étape 1 : Sollicitation des tuteurs

Une note explicative est transmise par courriel à tous les tuteurs de stage d'un établissement d'enseignement supérieur. Cette note s'intitule « Pratiques réflexives des étudiants STAPS en stage. Échanges et identification des pratiques propices à la réflexivité des étudiants » (Annexe X)

Les tuteurs sont sollicités via un questionnaire en ligne (Annexe XI). Ils peuvent se positionner pour :

- participer au temps de formation en présentiel,
- accéder au temps formation via le support vidéo de la formation,
- refuser de participer au temps de formation.

Les acteurs visés par l'étude :

- les tuteurs engagés dans la recherche N-1 impliqués dans le tutorat d'un stagiaire sur l'année universitaire 2019/2020,
- les tuteurs engagés dans l'accompagnement d'un stagiaire qui souhaitent faire évoluer leurs accompagnements sur l'année universitaire 2019/2020,
- le tuteur doit être en capacité d'observer le stagiaire lors de ses pratiques professionnelles sur le terrain de stage.

Étape 2 : La réalisation du temps de formation.

Le temps de formation d'environ une durée d'heure et trente minutes était articulé autour des temps d'échange entre les tuteurs et des informations transmises via un diaporama (Annexe XIII). Les contenus de la formation décrivaient les modalités qui pouvaient être favorables à l'incitation des pratiques réflexives des étudiants. (Deux temps de formation similaires ont été proposés).

Le support est construit au regard des données recueillies suite aux études précédentes qui révèlent des modalités spécifiques pour inciter la pratique réflexive des étudiants. (Cinq axes : thématiser, organiser, questionner, faire réfléchir et responsabiliser, donner du temps)

Le support est discuté en amont avec un tuteur de stage pour ajuster le contenu et adapter le vocabulaire utilisé. L'échange programmé avec un tuteur permet de tester le support et d'identifier les manques ainsi que les incompréhensions qui se révèlent à la lecture de celui-ci. Des ajustements liés à l'articulation des contenus et à la terminologie ont été corrigés pour une meilleure compréhension des connaissances transmises.

Étape 3 : Diffusion du support de formation via une vidéo en ligne

Le lien de la vidéo enregistrée lors d'un temps de formation <https://youtu.be/IIRHPaH6m08>

Étape 4 : Envoi du questionnaire en ligne (Annexe XII)

Le questionnaire en ligne est à destination des tuteurs de stage engagés dans l'étude pour un retour suite à l'accueil du stagiaire. Ce questionnaire en ligne interroge les tuteurs sur les cinq axes de travail ciblés par la formation (la thématisation des entretiens, leurs organisations, les modalités d'accompagnement questionner et faire réfléchir et responsabiliser le stagiaire ainsi que la nécessité de donner du temps).

L'organisation de cette étude par étapes a permis aux tuteurs d'assimiler dans le premier temps les contenus de la formation. Les tuteurs éloignés géographiquement ou indisponibles ont pu accéder à la formation via la vidéo en ligne. Enfin, le questionnaire a permis aux tuteurs de rendre compte de leurs pratiques et de celles des stagiaires. Le questionnaire en ligne permet de solliciter un panel plus large de répondants. Le format, en ligne, permet également aux répondants de participer à l'enquête au moment qui leur semble le plus opportun.

B.2 Hypothèses

Les hypothèses retenues pour analyser les données recueillies :

Hypothèse 1 : Les tuteurs formés peuvent accueillir les étudiants dans des conditions favorables qui permettent d'inciter la pratique réflexive des étudiants (i.e., Mise en place des différents axes).

Hypothèse 2 : La formation suivie par les tuteurs permet d'identifier des pratiques réflexives de la part de stagiaire notamment lors des temps d'échange « tuteur-stagiaire » (Une distinction pourrait-être remarquable entre les tuteurs qui ont suivi la formation en présentiel ou à distance).

Hypothèse 3 : La formation des tuteurs permet aux stagiaires d'engager des pratiques réflexives équilibrées sur les trois niveaux définis par Derobertmasure.

Hypothèse 4 : la dynamique interpersonnelle tuteur-stagiaire est essentielle pour activer les pratiques réflexives du stagiaire et du tuteur.

Au-delà de ces hypothèses adossées au temps de formation suivi par les tuteurs. Nul doute que l'analyse des données sera à observer en y associant différents facteurs qui se sont révélés influents de la pratique réflexive des étudiants lors des observations précédentes. Ainsi, les conditions du stage,

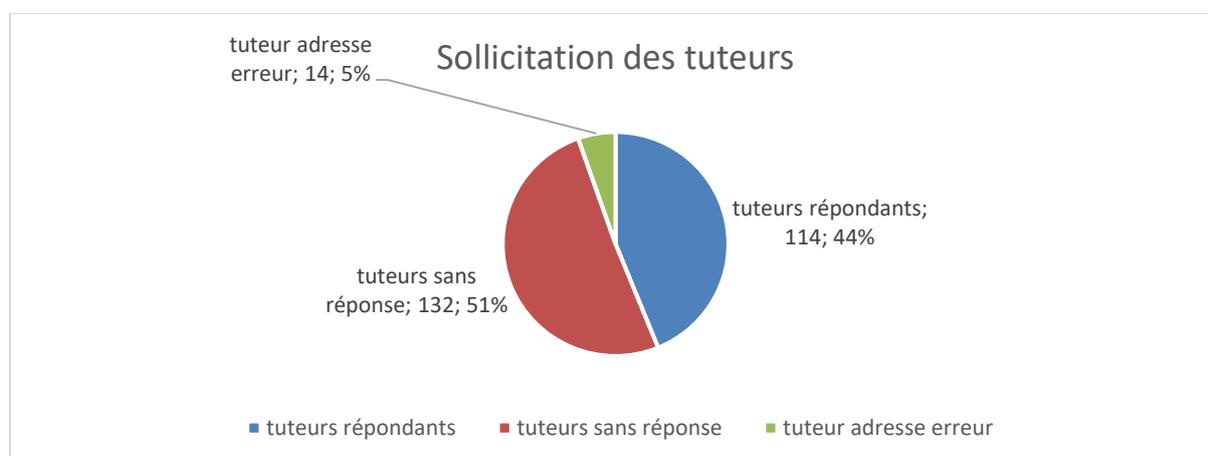
les profils des stagiaires, les relations tuteur-stagiaire, les profils des tuteurs, les secteurs professionnels ainsi que le niveau de formation du stagiaire seront à considérer.

C. Analyse quantitative des réponses des tuteurs à la sollicitation

Les tuteurs ciblés par cette étude regroupent les professionnels accompagnateurs sur le terrain de stage des étudiants inscrits dans une formation professionnalisante. Au total, 260 tuteurs sont sollicités via l'envoi d'un courriel précisant les modalités de la recherche.

Suite à la sollicitation réalisée courant décembre 2019, 114 tuteurs ont répondu, 132 n'ont pas répondu et pour 14 tuteurs l'adresse électronique comportait une erreur.

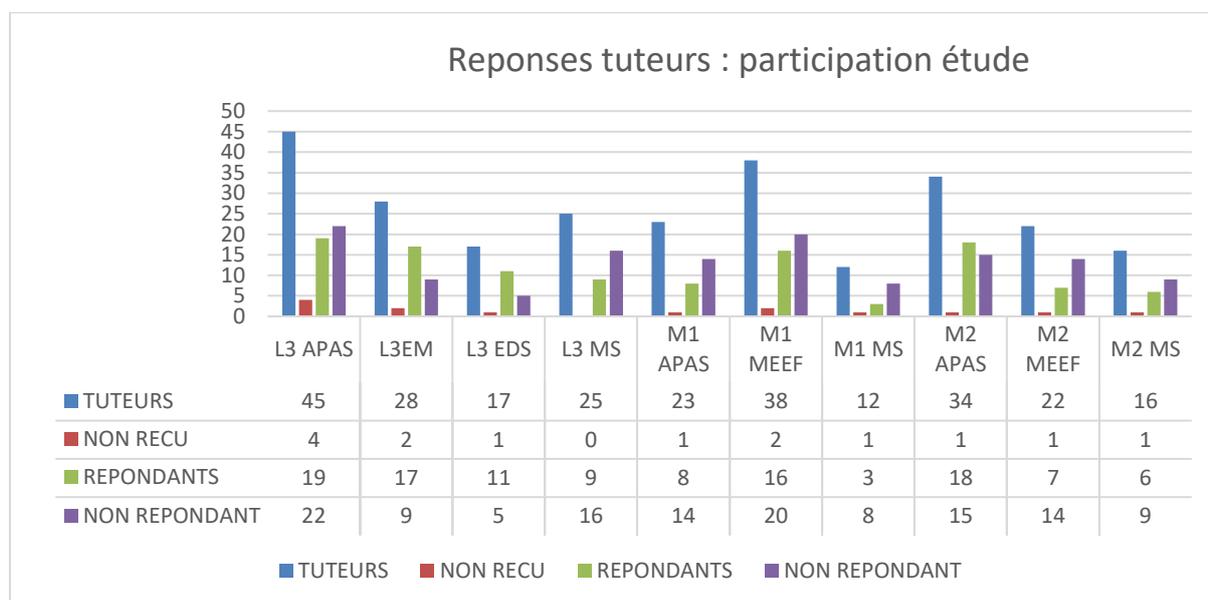
Figure 27 Sollicitation des tuteurs



Retours relatifs à la participation des tuteurs

260 tuteurs sollicités de stagiaires licence 3^{ème} année APAS, MS, EM, master 1 et 2 APAS, master 1 et 2 MS, master 1 et 2 MEEF. Ci-dessous le tableau distingue les répartitions des tuteurs sollicités et de leurs réponses en fonction du niveau et du type de formation du stagiaire qu'ils accueillent.

Figure 28 participation études par niveaux et formations



Le tableau ci-dessous distingue les taux de réponse toujours selon les niveaux et types de formation des stagiaires accueillis.

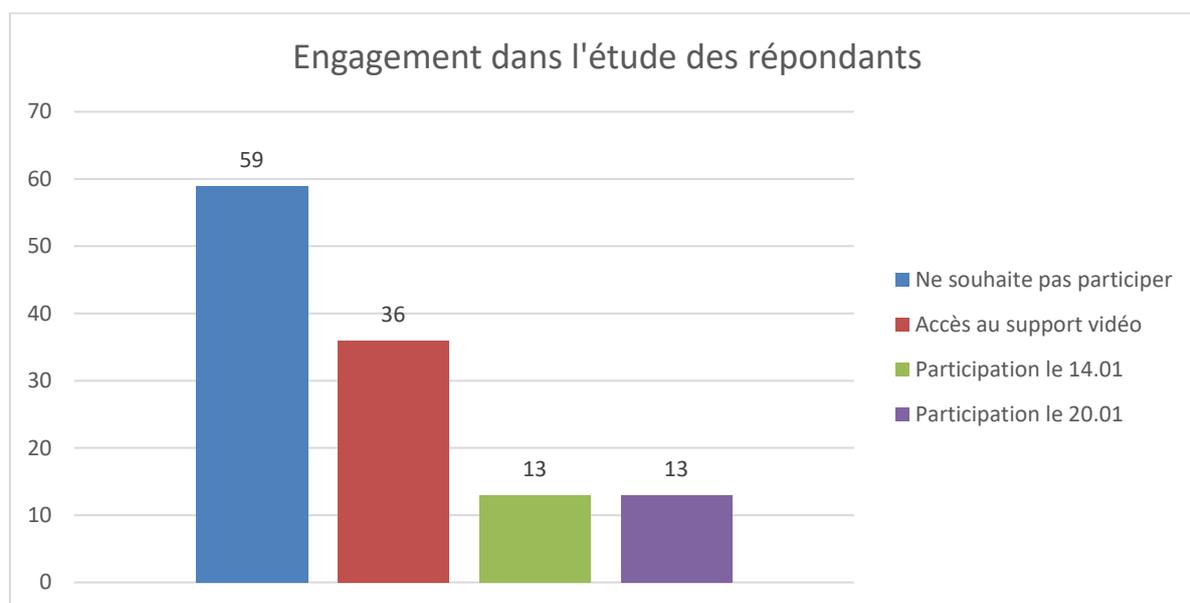
Figure 29 Pourcentage des répondants par niveaux et formations

| Niveaux et formations | Retours | Nombres | Pourcentage |
|--------------------------------|--------------|---------|-------------|
| Licence 3 | répondants | 56 | 49% |
| | Sans réponse | 52 | 45% |
| | Erreur | 7 | 6% |
| | total | 115 | 100% |
| Master 1 | répondants | 27 | 37% |
| | Sans réponse | 42 | 58% |
| | Erreur | 4 | 5% |
| | | 73 | 100% |
| Master 2 | répondants | 31 | 43% |
| | Sans réponse | 38 | 53% |
| | Erreur | 3 | 4% |
| | | 72 | 100% |
| Formation APAS L3,M1,M2 | répondants | 45 | 44% |
| | Sans réponse | 51 | 50% |
| | Erreur | 6 | 6% |
| | | 102 | 100% |

| Suite... Niveaux et formations | Retours | Nombres | Pourcentage |
|---------------------------------------|--------------|---------|-------------|
| Formation EM-MEEF L3,M1,M2 | répondants | 51 | 49% |
| | Sans réponse | 48 | 46% |
| | Erreur | 6 | 6% |
| | | 105 | 100% |
| Formation MS L3,M1,M2 | répondants | 18 | 34% |
| | Sans réponse | 33 | 62% |
| | Erreur | 2 | 4% |
| | | 53 | 100% |

114 répondants à la sollicitation initiale via le contact courriel du tuteur principal, un chiffre total de 121 répondants au questionnaire en ligne : réponses plurielles (transfère du courriel via l'adresse courriel initiale à la sollicitation initiale, plusieurs tuteurs sur une même structure)

Figure 30 Participants à l'étude



Les retours concernant la participation au temps de formation montrent l'engagement de 26 tuteurs de stage répartis selon l'organisation suivante.

Participation au temps de formation en présentiel du 14 janvier 2020 18h15 > 19h30

- 13 inscrits > 8 présents (trois excusés et deux absents)
 - o Représentés : un tuteur L3 APAS, deux tuteurs L3 EDS, un tuteur L3 EM, un tuteur M1 APAS, deux tuteurs M2 MS, un tuteur M1 MEEF. Les différents niveaux et types de formation sont représentés.

- L'organisation retenue pour ce temps de formation est la suivante : un temps de présentation et de formation relatif à la pratique réflexive de 30 minutes suivie de 40 minutes d'un échange

Participation au temps de formation présentiel 20 janvier 2020 18h00 > 19h30

- 13 inscrits > 6 présents (cinq excusés et deux absents)
 - o Représentés : 2 tuteurs L3 APAS, un tuteur L3 EDS, un tuteur M1 MEEF, un tuteur M1 APAS, un tuteur M2 MS. Les différents niveaux et types de formation sont représentés.
- L'organisation retenue pour ce temps de formation est la suivante : un premier temps d'échange sur la pratique réflexive et l'accueil d'un stagiaire, un temps de formation relatif à la pratique réflexive de 30 minutes puis un nouveau temps d'échange de 20 minutes.

Synthèse

Les données quantitatives de cette sollicitation montrent un taux de réponse global de 44%. Un taux relativement important pour les tuteurs d'étudiants inscrits en licence, 49% comme pour les tuteurs des étudiants inscrits dans la formation MEEF. Un taux relativement plus faible pour les tuteurs des étudiants inscrits en master 1, 37%, et les tuteurs des formations avec le taux de réponse le plus faible soit 34%.

Sur les 121 répondants, 59 tuteurs soit 48.8% ne souhaitent pas participer au dispositif de formation, 36 tuteurs soit 29.8% souhaitent avoir accès au support vidéo accessible après la formation pour prendre connaissance du contenu et 26 tuteurs soit 21.4% souhaitent participer au temps en présentiel.

Au total, 62 tuteurs sont favorables pour participer à cette étude et au dispositif de formation soit 51.2% des répondants et 23.8% de tous les tuteurs sollicités.

D. Temps de formation à destination des tuteurs. Deux temps deux pratiques

Deux temps de formations ont été proposés pour permettre au plus grand nombre de tuteurs de participer au dispositif.

Le créneau n°1 s'est déroulé le 14 janvier 2020 à 18h00 à 19h30 dans une salle de l'établissement de formation.

- 13 inscrits > 8 présents (le jour de la formation, trois excusés et deux absents)
- Représentés : L3 APAS, deux tuteurs L3 EDS, un L3 EM, un M1 APAS, deux M2 MS, un M1 MEEF,

Le temps de formation N°1 a commencé par le temps de présentation de vingt-cinq minutes (cf. diaporama, Annexe XIII). Le contenu de la présentation s'articule autour des cinq thèmes qui découlent de l'analyse des études précédentes :

- La thématization des entretiens.
- L'organisation et la modélisation des temps d'échange.
- Le questionnement des stagiaires en vue d'inciter une pratique réflexive équilibrée.
- L'accompagnement du stagiaire pour le faire réfléchir et le responsabiliser.

- Donner du temps.

Les cinq thématiques retenues servent également de canevas pour analyser les propos recueillis à la suite de la formation. Dans la perspective d'une analyse qualitative guidée par ces cinq thèmes, les temps d'échange avec les tuteurs ont été intégralement retranscrits. (Annexe XIV)

Le créneau n°2 s'est déroulé le 20 janvier 2020 de 18h00 à 19h30 dans une salle de l'établissement de formation.

- 13 inscrits > 6 présents (le jour de la formation, cinq excusés et deux absents)
- Représentés : deux tuteurs L3 APAS, un L3 EDS (M1 MS), un M1 MEEF, un M1 APAS (M2 APAS), un M2 MS

Le temps de formation n°2 a débuté par un premier temps d'échange avec les tuteurs suivis du temps de présentation de vingt-cinq minutes (cf. diaporama, Annexe XIII) avant un dernier temps d'échange. Les deux temps d'échange ont été intégralement retranscrits (Annexe XV et XVI).

Suite au premier temps de formation et après la retranscription des échanges du temps de formation n°1, il semblait avant même leurs analyses que les données recueillies pouvaient être biaisées en raison du temps de formation préalablement réalisé. Les tuteurs semblaient répondre pour valider les points abordés lors de la formation, sans une analyse critique et réflexive de leurs pratiques. Ainsi, pour le temps de formation n°2 un premier temps d'échange a été réalisé avec les tuteurs pour aborder la thématique de la pratique réflexive des étudiants avant la formation. Dans les deux cas, un temps d'échange avec et entre tuteurs fut réalisé après le temps de formation.

D.1 Données du temps d'échange post-formation avec et entre tuteur : Temps de formation n°1

Temps de formation N° 1 Temps d'échange post-formation

Suite au temps de formation, les échanges sont engagés pour un retour et un débat sur les pratiques réflexives à envisager lors de la mise en stage des étudiants.

Les termes de « pratique réflexive » et « réflexivité » sont peu utilisés lors du temps d'échange. Le terme de pratique réflexive comme défini dans la présentation est clairement mentionné comme méconnu.

- « ... je n'avais pas le nom de pratique réflexive dessus. Je trouve qu'en L3 c'est difficile de les amener à la réflexion ; ils n'ont pas l'habitude. » (Tuteur KC)

La pratique est également définie comme difficile. Elle est peu discutée lors du temps d'échange les outils et les moyens présentés sont plus développés.

Pour analyser le temps d'échange avec et entre les tuteurs de stage, les cinq axes de la formation ont guidé l'analyse du contenu.

Axe 1 : Thématiser

Aucune donnée relative à la thématisation des échanges entre tuteurs et stagiaires n'est mentionnée.

Axe 2 : Organiser

Comme pour la thématisation, peu de données sont échangées sur cet axe. Un tuteur émet tout de même les difficultés à organiser les temps d'échange.

- « Le temps d'échange après la séance c'est un peu plus compliqué, de trouver ces temps-là de les instituer ». (Tutrice VD)

Cette thématique pourra tout de même être associée à l'axe de " donner du temps ". Le fait de donner du temps est parfois corrélé au fait du manque de temps pour organiser les temps d'échange.

- « sur le terrain c'est un peu plus compliqué, il faut trouver le temps pour. » (Tutrice VD)

Axe 3 : Questionner le stagiaire

Cet axe est plus largement abordé lors du temps de formation. Des données pratiques visent à guider le tuteur lors de questions posées au stagiaire pour inciter sa pratique réflexive.

Ainsi les tuteurs abordent les moyens mis en œuvre lors de l'accueil des stagiaires pour les questionner. Le questionnement peut ainsi être le moyen pour le tuteur de remettre en cause la pratique du stagiaire pour qu'il réfléchisse à sa pratique. Le questionnement peut sous les formes citées viser l'intentionnalisation de la pratique du stagiaire.

- « Si on revoit la même forme on va leur dire c'est pas possible, t'as pas pensé une séance, c'est ce que j'ai fait la fois dernière, mais avec des mouvements différents, on a modulé deux trois trucs, mais on leur demande de faire vraiment autre chose que ce que nous on propose. » (Tuteur KC)

Le questionnement peut également viser la pratique du professionnel pour envisager la pratique du stagiaire dans une situation similaire.

- « voilà qu'est-ce que tu penses de ce qu'on fait, est-ce que tu aurais fait comme ça. Il faut qu'il soit source de propositions, c'est en étant dans l'initiative, ça, on laisse beaucoup ça au niveau du stagiaire. Pour qu'il puisse s'exprimer avec des fois des imaginations exceptionnelles pas du tout dans la réalité du terrain, mais en même temps je pense que c'est très formateur aussi pour nous ». (Tuteur LB)

Pour d'autres tuteurs, la pratique du questionnement est difficile. Ils révèlent les difficultés du questionnement et sa pratique qui peut être contre-productive.

- « Je suis assez gêné sur la mise en œuvre de la réflexion des stagiaires », « l'injonction de l'autonomie ça ne fonctionne pas. J'en suis convaincu maintenant. » (Tuteur FL)

Le questionnement relatif à la pratique du stagiaire n'est pas développé. Le tuteur peut commander la pratique du stagiaire et jouer son rôle de régulateur par rapport aux attentes du stagiaire. Cette pratique ne semble pas inciter les pratiques réflexives du stagiaire.

- « Moi, sur les premières séances l'étudiant il respecte ce qu'il a prévu à la minute près, il arrive à ce que la séance se déroule bien. Forcément, la façon dont je mets mes observations vont être essentiellement sur les préoccupations de l'étudiant. » (Tutrice VD)

Le questionnement progressif qui permet de passer de la narration de sa pratique aux perspectives n'est pas évoqué par les tuteurs comme pratiqué avant la formation.

Axe 4 : Faire réfléchir et responsabiliser

Cet axe est le plus souvent abordé par les tuteurs. Les pratiques sont variables suivant les tuteurs. Pour certains la confrontation aux difficultés de la pratique semble une technique qui permet de mettre l'étudiant en réflexion. Cette approche permet à l'étudiant de prendre conscience de sa pratique. Cela peut correspondre au niveau 1 de la réflexivité défini par Derobertmeasure (2012).

- « Nous personnellement on les met dans des situations difficiles pour qu'ils se nourrissent de leurs erreurs et qu'ils puissent analyser ça ». (Tuteur LB)
- « Et là on les met dans des difficultés, ils réfléchissent beaucoup, ils ont envie, mais quand il arrive, il ne sorte pas de l'ordinaire. Il reste dans des trucs très classiques ». (Tuteur LB)

Cette pratique permet à l'étudiant de se questionner voire de pointer ses difficultés, la perspective d'intentionnaliser sa pratique ou d'explorer n'est pas évoquée.

Pour d'autres tuteurs, la responsabilisation permet aux stagiaires de prendre conscience de sa pratique. Cette pratique permet aux tuteurs de valoriser l'accueil d'un stagiaire par l'apport de nouvelles pratiques.

- « On part toujours du principe qu'on ne va pas leur donner la solution, faut que la solution elle vienne d'eux, c'est plus constructif pour nous et en plus souvent ce n'est pas la solution que nous on avait elle est tout aussi bonne du coup ça nous apporte énormément » (Tuteur KC)

Une responsabilité à corréluer au temps de stage qui favorise l'engagement et le développement des compétences professionnelles.

- « Elle va vraiment être très autonome dans son stage, elle va se rendre compte des problèmes qu'elle va rencontrer, car sur les réunions d'équipe elle va nous rapporter l'avancée de son travail. Sur cinq semaines c'est quand même compliqué. Même sur quatre mois, nous on essaie de les suivre autant que possible sur les deux années de master pour qu'ils puissent suivre leur projet, car ça prend du temps ». (Tuteur KC)

Dans le propos ci-dessous, la responsabilisation est contrainte par le fonctionnement de la structure où le stagiaire agit seul. Dans ces conditions, la responsabilité du stagiaire est très forte, car il agit en autonomie sur le terrain et doit parfois prendre des décisions professionnelles seul. Le tuteur guide le stagiaire via un travail prescrit qui sera discuté après l'action. L'accompagnement du tuteur est décalé. Il n'est pas ne mesure d'observer le stagiaire en action, il peut uniquement questionner le stagiaire sur la restitution qu'il en fait ou sur les résultats de ses activités (i.e., incitation d'une pratique réflexive uniquement sur l'action). Cette organisation permet au stagiaire de prendre sa pratique en réflexion ; s'il en perçoit l'utilité. Dans cette situation se pose la question de la professionnalisation du stagiaire qui agit seul sans tuteur sur le terrain et de son aptitude à la pratique réflexive pendant l'action.

- « Moi comme je leur dis tout le temps, j'ai un vrai travail, je suis ton tuteur, mais bon, je viens de temps en temps... là l'autonomie, elle est dès le départ. C'est le cahier des charges dès le moment où on fait les entretiens d'embauche, en guillemets. Moi, je vous préviens, je ne viens jamais au

bureau, quasiment jamais. Donc, c'est vrai que la notion d'autonomie, elle prend tout son sens en fonction des terrains de stage ». (Tuteur FL)

Les tuteurs ont des attentes par rapport au stagiaire notamment sur leur implication et pratique. Ces attentes sont pour les tuteurs des indispensables pour que l'étudiant réfléchisse sur sa pratique. Cependant, les tuteurs ne précisent pas si ces attentes sont mentionnées ou évoquées.

- « Moi ce que je déteste le plus, c'est celui qui me dit, je n'ai plus rien à faire, c'est pas écrit, mais t'as plus de choses à faire. » (Tuteur CO)
- « C'est mieux quand ils arrivent avec leurs propres projets à monter. » (Tuteur KC)

Les tuteurs évoquent le fait de mettre les étudiants en réflexion, une incitation implicite qui peut être incomprise par le stagiaire dans un contexte préprofessionnel pouvant être méconnu.

- « je te dis pas comment tu dois faire, c'est ton initiative à toi. Il doit y avoir une espèce de mise en confiance entre le tuteur et le stagiaire, car s'il n'y a pas ça, le mec il n'y va pas, il n'est prêt, il est allé en cours, il est étudiant, il pratique, mais là c'est vraiment, il s'engage dans un truc. » (Tuteur LB)

Axe 5 : Donner du temps

Ce thème provoque chez tous les tuteurs une remarque, un rictus qui démontre l'importance de cet axe ainsi que les problématiques personnelles et professionnelles vécues. Le temps peut être abordé via différentes observations.

Le temps de la réflexion des stagiaires, un temps long qui peut être contrariant par rapport aux attentes du tuteur.

- « Souvent, ils mettent vraiment très longtemps à trouver les solutions aux problèmes rencontrés sur les séances. » (Tuteur KC)

Le temps du stage induit une implication et un accompagnement du stagiaire à adapter. Les stages longs permettent au tuteur d'organiser et de professionnaliser le stagiaire

- « Cinq semaines ou quatre mois, ce n'est pas tout à fait pareil. Ça nous laisse beaucoup plus de temps, pour avoir des entretiens avec les stagiaires. » (Tuteur LB)
- « Quatre mois, il a le temps de s'installer, de s'affirmer, il a le temps de s'intégrer, de s'imprégner de ce qu'il va peut-être faire un jour. » (Tuteur LB)

Le temps disponible que le tuteur peut attribuer à sa fonction et son rôle de tuteur.

- « Nous on est pris, on est très pris, moi je suis assez sollicité partout on n'a pas toujours le temps de prendre le temps pour eux. » (Tuteur LB)
- « Sur le terrain, c'est un peu plus compliqué, il faut trouver le temps pour. » (Tuteur VB)

La notion du temps est donc largement discutée par les tuteurs, cependant aucun n'aborde le temps donné à la réflexion du stagiaire lors des temps d'échange réalisés sur le terrain de stage. Cette pratique ne semble pas prioritaire pour les tuteurs à ce moment de leur analyse.

Lors de ce temps d'échange, d'autres thématiques ont été abordées et discutées entre les tuteurs. Ces différents thèmes sont précisés ; ils ciblent notamment les attentes des tuteurs dans leurs fonctions. Les données montrent que les tuteurs ont des attentes par rapport au stagiaire et à l'organisme de formation.

Axe 6 Thématiques complémentaires : les attentes des tuteurs

L'accueil d'un stagiaire : la plus-value attendue pour le tuteur

Dans l'ensemble, les tuteurs évoquent des attentes relatives à la remise en question de leur travail en tant qu'expert de l'activité professionnelle. Ils justifient l'accueil d'un stagiaire via leur intention d'être questionnés sur leurs pratiques de professionnel ; d'autres affirment même vouloir être « bousculés » dans leur pratique. (i.e., marque de réflexivité de la part du tuteur)

- « Je pense que c'est très formateur aussi pour nous. » (Tuteur LB)
- « Ça nous ouvre, une façon d'avoir une observation différente de ce que l'on vit tous les jours parce qu'on est dedans, parce que on reste persuadé que ce que l'on fait c'est bien, mais on est très loin de tout ça. Les stagiaires, c'est pour ça que c'est enrichissant et formateur, voilà, comment moi je le conçois. » (Tuteur FL)

Questionnement relatif à la posture du stagiaire et son regard critique sur la pratique du professionnel est complexe. Le tuteur attend cette remise en question de son travail par le stagiaire. Cependant lui ne se considère pas toujours légitime pour remettre question le travail du professionnel. Il vient pour apprendre les bonnes pratiques et non pas pour faire des critiques aux tuteurs même s'il les trouve légitimes.

- « Moi j'aimerais qu'ils nous bousculent vraiment. Moi, je leur ouvertement, mais je vois que ça ne fonctionne pas... je leur dis, allez-y mettez tout par terre, mais non. Ils s'interdisent vraiment. Ils arrivent avec un grand respect, du lieu de stage avec des a priori du lieu de stage. » (Tuteur FL)
- « Pour nous, ils doivent être source de propositions, c'est-à-dire, ce que vous voyez là, c'est l'idée d'un entraîneur d'une philosophie de travail, d'une méthodologie, d'un fonctionnement, mais vous vous avez peut-être une autre approche de voir les choses... » (Tuteur LB)

Un guide pratique pour accompagner le tuteur dans son accompagnement : Intérêt d'un outil

Les tuteurs évoquent l'intérêt d'un outil qui incite la pratique réflexive des étudiants. Un support qui peut être transférable auprès des profils d'étudiants divers.

- « Le temps de la réflexion, le temps de questionnement, faire réfléchir, poser les thématiques, moi ça me parle beaucoup sur l'accompagnement du stagiaire... j'apprécie beaucoup le fait que, là on ait un cadre structuré. » (Tuteur FL)
- « Tout ce qui s'est dit là s'applique à d'autres, j'ai des stagiaires en marketing com ça s'applique à tous » (Tuteur CO)

Les tuteurs évoquent la nébulosité relative à l'accompagnement des différents stagiaires accueillis, quelle que soit l'origine des stagiaires. Les finalités des stages sont très souvent précisées pour les tuteurs qui perçoivent les compétences à viser pour les stagiaires. Cependant, les modalités d'accompagnement sont-elles souvent absentes. Les tuteurs doivent établir leur mode

d'accompagnement. Cette pratique apparaît délicate pour les tuteurs, de ce fait, un guide méthodologique synthétique semble apprécié pour aider les tuteurs à proposer un accompagnement progressif et équilibré pour permettre aux stagiaires d'acquérir les compétences visées par la mise en stage.

Le contexte du stage réglementé et de l'évaluation : des pratiques et des réflexions contraignantes

Les tuteurs des formations liées à l'enseignement évoquent un formatage qui contraint la pratique réflexive et la prise de recul en raison de la finalité de la formation qui passe par un concours.

- « Je suis passé par là, on n'a pas vraiment la tête à être en stage, c'est toujours le contexte qui est assez compliqué » « parce qu'on le garde aussi dans un cadre scolaire. La finalité du stage, c'est l'évaluation. » (Tuteur EH)

L'identité d'une profession (enseignement), de la formation au métier peut contraindre les pratiques réflexives des stagiaires (et tuteurs) en raison d'un cadre de référence à respecter.

- « Pour moi on est assez, on est formaté quand même, on est formaté notre par rapport à notre école. En tant qu'enseignant et tuteur de futurs enseignants. Nos pratiques sont vachement orientées sur ce qu'on a appris et en tant que tuteur on reste dans ce cadre-là. » (Tuteur EH)

Un formatage non admis par tous les tuteurs. Ce formatage pouvant être considéré comme une limite à la réflexivité et la professionnalisation.

- « Tu parles d'un formatage et d'un cadre qui guident tes pratiques presque toute ta vie, on sait à peu près ce qui va se passer. Si l'enjeu est ici de tutorer pour professionnaliser et du bien-être au travail. L'être humain, il n'est pas fait pour reproduire. » (Tuteur FL)
- « C'est important de se dire qui je suis tuteur pour... ça peut être violent d'un point de vue de la professionnalisation... professionnaliser c'est intentionnaliser ses actions pour pouvoir les réinvestir dans un contexte différent et être employable et là ça pose des questions. » (Tuteur FL)

D.2 Analyse Temps d'échange n°1

Lors de ce premier temps d'échange, les tuteurs ont principalement évoqué leurs pratiques et justifié leurs implications. Selon les tuteurs, les moyens présentés ne sont pas nouveaux ou inapplicables à leur contexte. Ils présentent souvent une pratique d'accompagnement en « pointillé ». Le tuteur ne semble pas toujours percevoir l'accueil du stagiaire dans sa globalité, les actions semblent assez fragmentées. De plus comme pour l'étude précédente, les pratiques d'accompagnement sont très variées, les modalités et les attentes sont variables selon le secteur professionnel. Comme évoqué par Chaliès (2000), la mission tutorale ne se révèle pas comme une mission majeure, le tuteur accompagne selon sa perception et son expérience de professionnel ou d'ancien étudiant. Dans le secteur de l'enseignement, la mission tutorale semble plus délimitée par et pour les professionnels. Cependant, l'accompagnement proposé paraît limitant pour la pratique réflexive des stagiaires selon quelques tuteurs des autres secteurs professionnels.

Les tuteurs révèlent différentes formes de stimulation des pratiques réflexives comme le questionnement, la responsabilisation ou la mise en projet. Ces pratiques ne semblent pas toujours articulées. Les sollicitations des tuteurs sont éparpillées passant d'une activité à une autre et en mixant

parfois des interrogations ou des recommandations. La démarche n'est pas établie. Elle ne permet pas à l'étudiant de porter un regard construit et organisé sur sa pratique. Les activités tutorales des tuteurs pour solliciter la pratique réflexive des étudiants paraissent éclatées à l'image de « pop-corn ». On peut parler d'une réelle influence de la part du tuteur, mais le stagiaire doit être autonome dans la construction et la progressivité de sa pratique réflexive.

Les tuteurs évoquent des difficultés à accompagner et stimuler la pratique réflexive des stagiaires en fonction des différents profils d'étudiants. Les caractéristiques individuelles des stagiaires sont inévitablement à prendre en considération par les tuteurs. Les attentes des tuteurs et des stagiaires ne semblent que très rarement clairement exprimées. Elles peuvent être variables selon les personnes et les contextes. Imprécises, elles peuvent négativement influencer la qualité de la relation tuteur-stagiaire. Une qualité relationnelle difficile à anticiper, toutefois l'identification des attentes mutuelles paraît favorable pour créer un climat relationnel propice à la dynamique interpersonnelle.

Dans la perspective de valoriser l'accompagnement et de favoriser la pratique réflexive, les tuteurs sont favorables à l'utilisation d'un support qui rendrait plus efficient leur accompagnement.

Dans ce sens un support d'aide à l'incitation réflexive des étudiants pourrait être proposé dans un format simple et clair pour guider les tuteurs et éviter les actions d'accompagnement trop chronophage. Au-delà, une reconsidération de la mission tutorale dans les différents secteurs professionnels pourrait donner des moyens et du temps aux tuteurs pour un accompagnement plus efficace.

D.3 Données du temps d'échange avec et entre tuteurs : Temps de formation n°2

Lors du temps de formation n°2, le temps d'échange préformation a permis aux tuteurs de s'exprimer sur l'accueil des stagiaires et sur leur incitation à la pratique réflexive des stagiaires. L'échange est ouvert, chaque tuteur peut s'exprimer pour donner son point de vue. Ce temps de vingt minutes avant la formation permet à tous les tuteurs présents de s'exprimer. (Pour mémoire, le temps d'échange n°1 est réalisé avec un seul temps d'échange entre tuteur, après la formation).

La notion de la *pratique réflexive* est mentionnée et évoquée très brièvement.

- « Quand elles font des propositions, je cherche à creuser pourquoi, à qui. Le contexte de création fait qu'elles sont forcément dans une pratique de réflexion sur le sens de leurs actions. » (Tuteur SG)
- « Ya forcément une pratique réflexive derrière avec un bilan qui est fait à chaque fois. » (Tuteur LP)
- « J'essaie de faire un débrief sur la fin de la journée sur les séances qui sont tenues ou à la fin de séance pour savoir ce qui a été, ce qui a été moins bien. » (Tuteur JM)
- (lors de) « l'entretien on va chercher une phase réflexive pour savoir où il se positionne dans la cadre de son projet professionnel. » (Tuteur YB)

La pratique réflexive n'est pas unanime ni clairement définie. On perçoit des éléments qui semblent y être associés comme le questionnement du stagiaire :

- « Je pense qu'on les amène, on pose en tout cas les questions, qui si on réfléchit sur la mise en place d'un projet, par exemple on va essayer de les faire réfléchir sur, pour le construire... On ne leur sort pas les outils clés en main, on les amène à réfléchir sur ce qu'on veut proposer ». (Tuteur DP)

Ou encore l'analyse de sa pratique :

- « J'essaie de faire un débrief sur la fin de la journée sur les séances qui sont tenues ou à la fin de séance pour savoir ce qui a été, ce qui a été moins bien. » (Tuteur JM)

Cette notion paraît peu maîtrisée par les tuteurs qui semblent l'associer au fait de donner du « sens » à la pratique. Plusieurs tuteurs évoquent cette idée.

- « C'est ça l'idée pour nous de donner du sens, en allant le chercher. » (Tuteur SG)
- « Pour le coup, ils réfléchissent clairement, ils donnent du sens et on essaie aussi de leur donner du sens... C'est quelque chose de positif, ils réfléchissent, on donne du sens. Ils essaient de comprendre ce qu'on est en train de leur demander. » (Tuteur DP)

Les tuteurs évoquent également le fait de responsabiliser le stagiaire lors de sa pratique. Sans détailler leurs pratiques, les tuteurs signalent le contexte et la posture espérée de la part du stagiaire pour une implication attendue.

- « ...les investir au mieux dans leurs missions, à la fois dans la préparation des missions. Que ce soit sur des événements ou sur le fonctionnement classique de la structure, mais en tout cas qu'ils amènent leurs propres réflexions et leurs propres expériences ». (Tuteur DP)
- « C'est un stage professionnalisant, donc on a besoin de l'impliquer complètement dans le projet du service. » (Tuteur DP)

La thématique du temps est abordée sous deux axes. Un premier axe relatif à la durée du stage où le tuteur signale une implication et une prise de recul corrélées à la durée du stage :

- « ...avant on accueillait des stagiaires plus jeunes des premières et deuxièmes années, là on sentait le besoin d'un tutorat de proximité avec peu de réflexion portée sur la pratique. » (Tuteur DP)
- « ...forcément, plus ils sont dans la durée avec nous, plus ils sont investis dans la tâche » (Tuteur DP)
- « Quand ils arrivent en L3 en structure, c'est vrai que c'est une phase d'observation pour eux. Moi je les sens plus consommateur. » (Tuteur CE)

Un tuteur évoque une autre approche où il perçoit l'intérêt pour le stagiaire de prendre le temps entre les périodes de stage pour permettre à l'étudiant de prendre du recul.

- « J'apprécie d'avoir une semaine, ils rentrent chez eux, ils font un peu le point...du coup, je trouve que c'est intéressant, car ils peuvent avoir une réflexion chez eux. » (Tuteur JM)

Au-delà de la thématique de la réflexivité, les tuteurs évoquent la valeur ajoutée de l'accueil d'un stagiaire au sein de leur structure. Le stagiaire doit par sa posture, ses savoirs et son extériorité à la structure apporter une plus-value.

- « Vraiment c'est quelque chose qui a été très profitable, je tiens à le souligner à la fois pour structure et pour le stagiaire. » (Tuteur DP)

- « C'est même intéressant d'avoir là, d'éveiller un peu leur regard qui est neuf sur l'évènement, ça nous apporte nous. Ça nous apporte des idées nouvelles c'est intéressant. » (Tuteur YB)

Les profils différents de stagiaires sont également mentionnés

- « ...ça dépend des stagiaires, certains attendent que le travail soit mâché, ils sont plutôt dans des missions d'exécution. Mais certains, qui ont travaillé sur des projets assez lourds. » (Tuteur DP)

Enfin, la structure de stage guide et/ou contraint les activités du stagiaire

- « Il est guidé un petit peu, car ils prennent la suite de ce que j'ai fait. » (Tuteur LP)
- « Notamment à l'hôpital où tout met beaucoup plus de temps, parce que faut que ça se fasse valider avant. C'est plus compliqué de mettre des choses en place et d'avoir un recul différent sur sa pratique. » (Tuteur CE)

D.4 Analyse temps d'échange préformation n°2

Suite à l'organisation du temps de formation n°1, l'intention est d'observer avant le temps de formation la perception qu'ont les tuteurs de la pratique réflexive. Ces temps d'échange pré-formation entre tuteurs révèlent tout d'abord une approximation et des distinctions de la part des tuteurs dans la définition de la pratique réflexive. Les tuteurs ciblent tout de même la pratique du questionnement comme étant une pratique essentielle pour faire réfléchir les stagiaires. Ces questions semblent ciblées sur la justification des actions réalisées. Pour compléter, les tuteurs évoquent la notion de donner du « sens à sa pratique », une notion interprétable qui peut être corrélée au fait de prendre conscience de sa pratique.

Comme pour le temps d'échange précédent, l'implication du stagiaire est mentionnée par les tuteurs comme étant essentielle pour valoriser la période de stage. On peut ici reprendre la notion de praticien actif sur le terrain de stage avec une possible corrélation avec une implication marquée en raison de facteurs intrinsèques. Une implication qui doit permettre au stagiaire d'apporter une valeur ajoutée à la structure.

Enfin, les tuteurs mentionnent le fait d'une activité contrainte pour le stagiaire en raison du contexte de la structure ou des activités déjà engagées par le professionnel accompagnateur. Un argument qui semble permettre de justifier des limites pour l'activité du stagiaire et de moindres responsabilités.

Ce temps d'échange pré-formation permet de révéler des données brutes de la part des tuteurs sur la perception de leurs rôles dans l'incitation à la pratique réflexive des étudiants. Des notions récurrentes sont une nouvelle fois mentionnées par les tuteurs comme les profils des stagiaires, la notion de temps, les contraintes structurelles et la pratique du questionnement.

D5. Données du temps d'échange post-formation avec et entre tuteurs : Temps de formation n°2

Suite à la présentation du support de formation comme pour la formation n°1 un échange avec et entre tuteurs s'est déroulé. Ce temps d'échange a permis aux tuteurs de s'exprimer et de se questionner sur les différents axes de la présentation.

La définition et le cadrage général de la pratique réflexive ne sont pas évoqués par les tuteurs lors de ce temps d'échange. Les échanges ciblent les axes présentés lors du temps de formation.

Axe 1 : Thématiser

La thématisation des échanges est partiellement abordée, un tuteur présente sa pratique en précisant le fait de cibler ses temps d'échange sur un domaine et une tâche.

- « Par contre à chaque fois c'est thématisé donc on fait des réunions thématisées sur quels domaines vous avez vu. Du coup, je crois que je croise pas les choses enfin je croise pas le fait de thématiser avec X vraiment dans une tâche déterminée pour les stagiaires. » (Tuteur SG)

On perçoit une distanciation du tuteur par rapport à sa pratique, il s'interroge sur le fait de thématiser ou non. Un possible effet collatéral de la formation qui place le tuteur en praticien réflexif post-action.

Axe 2 : Organiser

La notion d'organiser est très liée au contenu de la formation, le support de formation interroge la pratique des tuteurs. En réponse, ils rendent compte de leurs pratiques qui semblent peu structurées.

- « On ne modélise pas assez, on n'organise pas assez de temps d'échange de manière formelle. » (Tuteur SG)
- « C'est vrai qu'on prend de l'informel la plupart du temps quand même... entre les deux activités on se dit bon on se prend un petit temps et on parle et au final on pourrait se dire bon bah voilà à la fin de la journée on prend de 17h30 à 18h on se voit et on fait un point. » (Tuteur JM)

Axe 3 : Questionner

Les pratiques relatives aux questionnements des stagiaires par les tuteurs ne sont pas mentionnées. Au contraire les tuteurs sont amenés à se questionner sur leurs pratiques.

Axe 4 : Responsabiliser

La responsabilisation des étudiants sur le terrain de stage n'est pas abordée par les tuteurs

Axe 5 : Donner du temps

La notion de temps est évoquée notamment dans la perspective d'envisager une organisation adaptée qui favoriserait les apprentissages et permettrait de donner du temps pour une pratique réflexive. La notion d'alternance est abordée.

- « Venir faire trois jours à l'école trois jours dans une entreprise ... moi je trouve qu'en termes d'apprentissage pour prendre aussi le temps de développer cette pratique c'est quelque chose en tous cas qui je trouve, serait bonifiant en tous cas pour bien avancer dans la formation. » (Tuteur DP)
- « Enfin moi je trouve que ceux qui viennent quatre mois ou six mois ce sont les stagiaires pour qui ça apporte le plus et pour nous aussi donc si on pouvait demain je sais pas si c'est quelque chose d'envisageable, mais imaginez une forme de formation en alternance quand ils arrivent sur ces niveaux de licence ou de master enfin je trouve que ce serait quelque chose d'hyper enrichissant à la fois pour les structures, mais aussi pour les stagiaires. » (Tuteur DP)

Axe 6 Thématiques complémentaires

L'intérêt d'un support guide pour le tuteur

Le temps d'échange post formation révèle comme pour le temps de formation N°1 des données relatives à l'utilisation d'un support pour accompagner les stagiaires et les inciter à engager des pratiques réflexives.

- « Je crois que c'est vraiment ce qu'on essaye de faire en termes d'accueil d'un stagiaire. Les accompagner dans cette réflexion, mais du coup ça me donne encore plus d'idées je trouve sur la manière dont je vais construire en tous cas cet accueil. » (Tuteur SG)
- « Je trouve que ce type de présentation c'est quelque chose en tous cas qui pourrait nous être amené au tout départ quand on accueille nos stagiaires...ça nous guide vraiment sur notre rôle de tuteur vers comment on doit accompagner les étudiants lors de leurs stages clairement. » (Tuteur DP)
- « je trouve qu'à un moment donné on peut se dire, présenter un outil qui servira au tuteur ça peut vraiment être quelque chose d'intéressant, surtout qu'on a de plus en plus de demandes, des demandes très importantes de stagiaires. » (Tuteur DP)
- « En tous cas, ça me donne déjà des idées et des perspectives, sur, comment le prochain qui arrivera, je vais pouvoir être un peu plus dans ce cadre-là. » (Tuteur SG)

Effet de la formation, le tuteur s'interroge sur sa pratique.

Les temps d'échange et le temps de formation permettent aux tuteurs d'engager une pratique réflexive sur leurs différentes missions.

- « ça nous réinterroge ... [...] donc ça m'interroge toujours, et quand je dis ça m'interroge. » (Tuteur YB)
- « Ce que je me suis toujours demandé quand les étudiants viennent vers nous, c'est qu'elle est leur démarche quand ils viennent vers nous, c'est toujours quelque chose qui m'interroge. » (Tuteur YB)
- « c'est le fait de rappeler tout le temps que c'est presque le stagiaire qui le demande ça. » (Tuteur JM)

D.6 Analyse du temps d'échange post-formation N°2

Le second temps de formation était organisé différemment suite à l'expérience du premier temps de formation pour envisager des contenus d'échange moins guidés par les données de la formation. Ainsi les tuteurs ont pu discuter d'une notion comme le « sens » des activités données aux activités du stagiaire ou les interrogations qui permettaient aux stagiaires d'engager une réflexion sur leurs pratiques. Pour faire suite à ce premier temps d'échange, le second temps post formation n'a pas permis d'identifier des données remarquables. La pratique réflexive n'est pas évoquée par les tuteurs, tout comme plusieurs axes abordés lors de la formation. Les tuteurs semblent en train de s'approprier le contenu de la formation. Les tuteurs paraissent dans une situation similaire à celle des étudiants lors des temps d'échange réalisés avec les tuteurs sur les terrains de stage. La construction de réflexions « en direct » sur les différentes thématiques abordées paraît difficile.

Les tuteurs évoquent plus facilement la notion du temps, qui correspond à une problématique opérationnelle dans l'accompagnement du stagiaire. Le temps est discuté dans la perspective

d'envisager une organisation du stage différente pour permettre aux stagiaires et tuteurs d'être dans des conditions plus favorables. L'intérêt d'un support d'aide à l'accompagnement et à l'incitation réflexive des stagiaires est également mentionné. Le support guide, mais dans cette situation d'échange, il questionne la pratique du tuteur. Le contenu de la formation doit faciliter l'accompagnement du tuteur sans le contraindre, à ce titre un support pratique pourrait aiguiller les activités du tuteur.

Le second temps d'échange est donc plus réduit en termes de données transmises par les tuteurs. L'échange pré-formation semble avoir permis aux tuteurs d'aborder leurs différentes situations personnelles. Il a permis de définir les pratiques des tuteurs et de déterminer des problématiques communes. Ce cadrage semble avoir mis les tuteurs dans des dispositions adaptées pour intégrer les notions abordées lors du temps de formation. Les informations présentées sont de ce fait moins discutées, elles paraissent « en assimilation » de la part des tuteurs qui interrogent leurs pratiques tutorales. Les tuteurs semblent se projeter dans leurs pratiques pour envisager des régulations. Dans ces conditions, on peut dire que le temps de formation permet aux tuteurs de porter un regard sur leurs pratiques et de ce fait de se positionner en praticiens réflexifs.

La méthodologie utilisée pour ce second temps prenait ses distances avec celle du premier temps de formation qui semblait trop guidant pour des tuteurs qui abondaient de données en corrélation directe avec les contenus de la formation. Pour cette seconde formation, les tuteurs s'imprègnent des contenus en les contextualisant. Une méthode qui permet aux tuteurs de se projeter dans son accompagnement en vue d'inciter la pratique réflexive des étudiants. Un modèle thématique qui recentre les réflexions, mais limite les digressions qui peuvent être source de données à analyser.

Enfin, les profils des tuteurs sont bien entendu à considérer lors des différents temps de formation, les tuteurs jeunes et/ou novices ont certainement des activités tutorales plus proches de celles qu'ils attendaient il y a peu d'années lorsqu'ils étaient étudiants. Au contraire de tuteurs plus âgés et expérimentés qui auront des pratiques ajustées au regard de leurs expériences. Ces données sont considérées dans l'observation des données, elles sont cependant difficilement corrélées à l'analyse en raison d'une approche globale du rôle de tuteur et du nombre limité de participants.

E. Temps de formation à destination des tuteurs : des repères attendus par les tuteurs, mais un contexte à considérer.

La sollicitation initiale via un courriel a permis d'obtenir un taux de 44% de répondants sur un total de 260 tuteurs. Peu disponibles, mais missionnés pour cette activité tutorale, les professionnels sont tout de même intrigués et en attente d'informations pour leur activité de tuteur. Cette donnée pourrait être plus élevée en considérant les adresses erronées et la disposition géographique des tuteurs sur l'ensemble du territoire. Les activités tutorales sont évidemment très variables selon les secteurs professionnels et les expériences des tuteurs. La présence d'un stagiaire peut être accueillie selon différentes dispositions :

- La présence d'un stagiaire peut être attendue pour participer à des missions et tâches identifiées.
- La présence d'un stagiaire peut être récurrente et ancrée dans le fonctionnement de la structure.

- La présence d'un stagiaire peut être subie par le tuteur sur demande de sa structure qui le contraint à accompagner le stagiaire

Dans tous les cas, l'accueil d'un stagiaire a des répercussions sur les activités professionnelles du tuteur. À ce titre, les tuteurs engagés sur un des temps de formation révèlent des attentes relatives à l'activité du stagiaire et à sa posture. Ces attentes sont particulières selon les contextes et selon les tuteurs. Elles ne semblent pas toujours énoncées par les tuteurs. Les stagiaires sont donc amenés à décrypter les attentes du tuteur pour agir en adéquation avec celles-ci, une situation complexe qui demande une capacité d'adaptation de part du stagiaire.

Plus spécifiquement, les temps d'échange révèlent des pratiques différentes selon les secteurs professionnels. Dans le cadre des métiers de l'enseignement, les tuteurs cadrent leurs pratiques et celles des stagiaires au risque de limiter les prises d'initiatives et les réflexions relatives à une pratique professionnelle. Cette situation est mentionnée par des tuteurs des métiers de l'enseignement et d'autres qui s'interrogent sur les pratiques réflexives dans un cadre trop guidant.

La posture du tuteur semble primordiale dans l'incitation des pratiques réflexives des stagiaires. On peut parler d'une dynamique réflexive qui entraînerait les pratiques réflexives des stagiaires avec celles des tuteurs. La relation tuteur-stagiaire n'est pas symétrique ; l'âge, l'expérience, le rôle, l'expertise, le rôle d'évaluateur, autant d'éléments qui traduisent notamment en début de stage une relation asymétrique. Dans ces conditions, le tuteur doit être en mesure de proposer un contexte favorable à l'engagement du stagiaire. Un engagement souvent attendu, mais qui ne semble pas défini par le tuteur ou qui peut l'être de manière injonctive.

Ainsi, pour certains tuteurs, le rôle du stagiaire est de bousculer les pratiques des professionnels. Une approche critique qui n'est pas partagée par tous les tuteurs. Pour quelques tuteurs, le regard nouveau du stagiaire est un point de rupture qui permet au professionnel d'engager une pratique réflexive et de prendre de la distance sur sa pratique. Une rupture qui permettrait d'activer de co-réflexion sur les actions à mener et activer une dynamique réflexive. Toutefois, certains tuteurs sont critiques sur l'engagement du stagiaire ; selon eux, ils sont souvent trop respectueux du cadre, de la structure. Ils ne prennent pas le risque d'un regard critique sur le travail du professionnel. Une approche qui peut comporter des risques de mauvaises relations avec les tuteurs ou d'une sanction dans la notation. L'étudiant mesure l'utilité d'une critique dans la perspective de rester dans le jeu de l'université.

Ces remarques ne sont pas partagées par l'ensemble des tuteurs. Pour certains, l'étudiant doit se contraindre au cadre et agir dans la situation donnée par l'environnement professionnel et le tuteur (i.e., secteur de l'enseignement et secteur sanitaire).

On perçoit donc les difficultés du stagiaire qui doit découvrir un secteur professionnel, agir en son rôle de stagiaire en formation et s'adapter aux différents environnements. Ces éléments traduisent quelques réflexions concernant le temps de formation proposée. Un temps de formation est nécessaire, cependant il paraît fondamental de :

- Former les tuteurs à accompagner les stagiaires via un modèle et des outils qui doivent nécessairement être modulables pour s'adapter aux différents secteurs professionnels.
- Former les étudiants à une approche critique des pratiques professionnelles réalisées sur le terrain de stage, en précisant les limites pour éviter de nuire à la qualité de la relation avec le tuteur.

- Favoriser une dynamique réflexive au sein de la relation tuteur-stagiaire pour favoriser une distanciation par rapport aux pratiques réciproques.

La formation des tuteurs doit donner des repères pour l'accueil des stagiaires et le positionner lui aussi praticien réflexif. Les repères présentés dans la formation permettraient de définir un cadre au stagiaire en définissant notamment l'organisation et les attentes des tuteurs. Ce contexte qui paraît favorable pour activer une dynamique réflexive entre les tuteurs et les stagiaires.

F. Support vidéo à destination des tuteurs indisponibles

Lors de la sollicitation par courriel, les tuteurs avaient la possibilité de participer à cette étude en participant au temps de formation via la version filmée de la formation. Le second temps de formation a ainsi été enregistré. Les tuteurs répertoriés ont reçu un lien hypertexte permettant d'accéder au temps de formation (trente minutes) sans avoir accès aux temps d'échange. Cette proposition permettait à un plus grand nombre de tuteurs d'accéder aux contenus de la formation en vue de les inciter à engager les pratiques réflexives des étudiants. Sur les 121 tuteurs répondants, 36 ont souhaité avoir accès à ce support, un dispositif privilégié notamment par les tuteurs éloignés géographiquement du lieu de formation. La vidéo en accès libre via le lien hypertexte a une durée de vingt-neuf minutes et dix-sept secondes, elle s'intitule « Vidéo tuteurs PR 20 01 20 » - Solliciter la pratique réflexive des étudiants. Elle est accessible sur la plateforme YouTube.

F.1 Données quantitatives

Le support « YouTube » offre dans l'onglet données analytiques quelques informations qui peuvent être exploitées.

La vidéo est mise en ligne le 21 janvier 2020 après le second temps de formation.

La vidéo a été vue 64 fois pour 46 spectateurs uniques. Les spectateurs uniques correspondent aux personnes qui regardent la vidéo d'un ordinateur ou sur un mobile. Même si une même personne regarde plusieurs fois, elle sera comptabilisée en tant que spectateur unique (Paramètres YouTube).

- Janvier 2020 : 17 spectateurs uniques (mise en ligne)
- Février 2020 : 10 spectateurs uniques
- Mars 2020 : 8 spectateurs uniques (accueil du stagiaire)
- Avril 2020 : 13 spectateurs uniques (envoi du questionnaire aux tuteurs)

La durée moyenne de visionnage est de 5 min 23 le pourcentage moyen de vidéo regardé est de 18.4 %.

Pour compléter, le courriel transmis aux tuteurs avec le lien hypertexte comportait également le support diaporama en format .pdf, une possibilité pour les tuteurs d'accéder aux contenus de la formation.

F.2 Synthèse

Ces données donnent des indications quant au visionnage de la vidéo. Le support n'est pas visionné dans sa totalité pour les différents spectateurs. La qualité numérique du support pourrait-être discutée pour analyser le temps de visionnage. La vidéo n'est qu'un l'enregistrement brut du temps de

formation, aucun montage numérique n'a permis d'améliorer la qualité du support. Une perspective qui pourrait être envisagée pour proposer un support adapté à la formation à distance pour les tuteurs.

Cette offre de « formation à distance » permet également de comparer dans le questionnaire final les pratiques des tuteurs entre la formation en présentiel et la formation à distance.

G. Les pratiques des tuteurs pour inciter les pratiques réflexives des étudiants : observations des tuteurs

Suite aux temps de formation destinés aux tuteurs (i.e., deux temps de formation en présentiel et diffusion d'une vidéo), l'étude vise l'observation et l'identification des pratiques réflexives des étudiants. L'objectif de cette formation est d'étudier via les tuteurs les pratiques réflexives des stagiaires. Les temps d'échange péri-formation ont permis d'identifier des pratiques et des intentions particulières selon les contextes professionnels. Le recueil des données post-formation se formalise par la passation d'un questionnaire en ligne. Ce questionnaire est destiné à tous les tuteurs ayant participé à l'un des temps de formation.

Ce questionnaire (Annexe XII) s'organise autour de six questions. Les cinq premières questions sont relatives aux pratiques des tuteurs. Ils sont interrogés sur leurs capacités à mettre en place les recommandations présentées lors de la formation. Ils sont également consultés pour identifier les pratiques réflexives des étudiants. L'ultime question tend à identifier les effets collatéraux de cette formation sur les activités professionnelles du tuteur et sur une possible réflexivité plus marquée. Enfin, une dernière question permet aux tuteurs de s'exprimer librement sur la thématique.

Les questionnaires sont analysés par une approche quantitative et une approche qualitative.

G. 1 Analyse quantitative du questionnaire

Le questionnaire est envoyé le 31 mars (i.e., en période de confinement) à tous les tuteurs engagés dans l'étude soit 62 participants. Pour rappel, parmi ces 62 tuteurs, 26 s'étaient inscrits au temps de formation en présentiel pour 14 participants effectivement présents. Une relance est effectuée le 7 avril à tous les tuteurs et une dernière le 13 avril aux tuteurs ayant participé à la formation en présentiel.

Tableau 28 - Taux de réponse des tuteurs selon la formation suivie

| | Tuteurs sollicités pour répondre au questionnaire | Répondants | Données et taux |
|--|--|-------------------|------------------------------------|
| Participants | 62 | 38 | 38/62 soit 61.3 % de répondants |
| Tuteurs formation en présentiel | 14 | 11 | 11/14 soit 78.6 % de répondants |

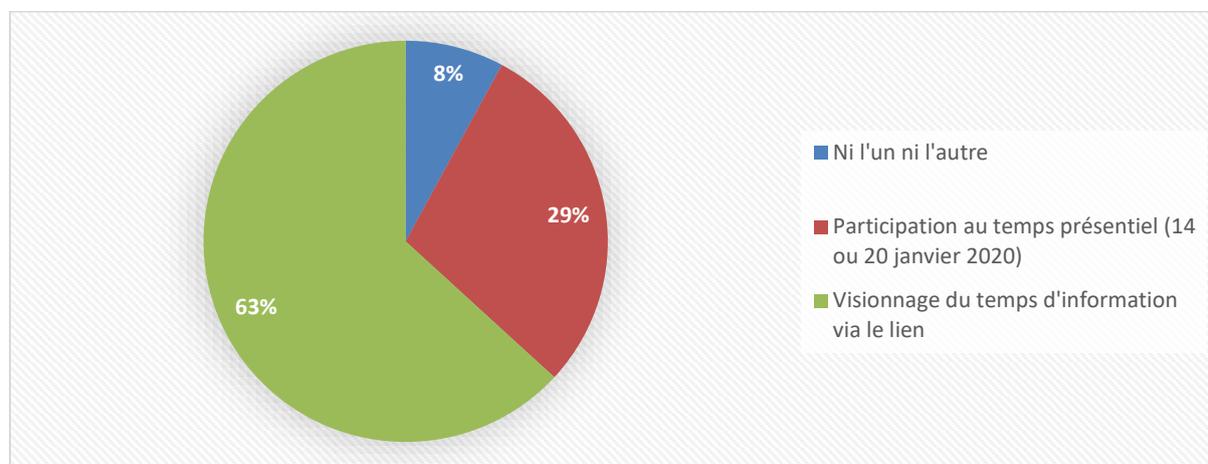
| Suite... | Tuteurs sollicités pour répondre au questionnaire | | Répondants | Données et taux |
|--|---|----|------------|------------------------------------|
| Tuteurs absents lors de la formation en présentiel | 12 | 48 | 24 | 27/48 soit 56.25% de répondants |
| Tuteurs formation vidéo | 36 | | | |
| Sans formation | - | | 3 | |

Au total, 61.3% des interrogés ont répondu au questionnaire soit 15% de tous les tuteurs sollicités au début de l'étude.

Les 38 répondants au questionnaire sont repartis entre :

- 63% de tuteurs (i.e., 24) qui affirment avoir regardé la formation en vidéo,
- 29% de tuteurs (i.e., 11) qui affirment avoir participé à la formation en présentiel,
- 8% de tuteurs (i.e., 3) qui révèlent ne pas avoir participé à la formation et ne pas avoir vu la vidéo.

Tableau 29 Répartition des profils des répondants selon la formation suivie



En complément des deux formes de formation, le support numérique (diaporama cf. Annexe XIII) a été transmis à l'ensemble des tuteurs participant. De ce fait, les tuteurs n'ayant que partiellement regardé la vidéo (cf. analyse du temps de visualisation de la vidéo) ainsi que les tuteurs non présents lors de la formation avaient la possibilité de prendre connaissance des données transmises.

Il semble indispensable de considérer la période particulière au cours de laquelle le questionnaire a été envoyé. En considérant les secteurs professionnels de différents tuteurs (i.e., enseignement, sanitaire, médico-social ou événementiel), il sera nécessaire de considérer ce contexte pour l'analyse des données. Plusieurs facteurs ont pu modifier les réponses des tuteurs. Les stages ont pour la plupart

été suspendus à partir du 17 mars au départ du confinement. Les stages des étudiants de licence 3^{ème} année étaient en cours, les tuteurs devaient encore accueillir les stagiaires pour deux semaines. Les stages de master 1^{ère} année devaient débuter début avril, ils ont pour beaucoup été suspendus. Quant aux stages des master 2^{ème} année ils étaient en cours depuis deux mois.

Tableau 30 - Situation de stage à la date du 16 mars 2020

| | <i>Période de stage premier semestre 2020</i> | <i>À la date du 16 mars 2020</i> | <i>Conséquences</i> |
|----------------------------------|---|----------------------------------|---|
| <i>Stage L3 APAS/MS</i> | En stage jusqu'au 28 mars 2020 | En stage | Stages suspendus, stage télétravail |
| <i>Stage L3 EM</i> | Un jour par semaine jusqu'en avril | En stage continu | Stage suspendu |
| <i>Stage master 1 APAS et MS</i> | En stage à partir du 23 mars 2020 | En formation | Pas de mise en stage, stage télétravail |
| <i>Stage master 1 MEEF</i> | Semaines 4,5,12 (16 mars) et 13 | En stage continu | Stage suspendu |
| <i>Stage master 2 APAS et MS</i> | En stage depuis le 13 janvier | En stage | Stages suspendus, stage télétravail |
| <i>Stage master 2 MEEF</i> | Semaines 4,5,12 (16 mars) et 13 | En stage continu | Stage suspendu |

D'un point de vue général, la période de confinement a perturbé l'ensemble des stages en cours et des mises en stage. Les tuteurs ont pour certains dû réajuster leurs missions notamment dans les secteurs sanitaire et médico-social. Les tuteurs des secteurs de l'enseignement et de l'événementiel ont ajusté ou suspendu leurs activités.

Au total 38 tuteurs ont répondu au questionnaire, à noter que certains tuteurs accueillent des stagiaires de différents niveaux et de formations différentes.

Tableau 31- Réponses des tuteurs au questionnaire en ligne, selon la formation du stagiaire

| Formation suivie par les stagiaires | | Nombre de tuteurs | Pourcentage des participants au questionnaire |
|-------------------------------------|-----------------------------|-------------------|--|
| Formation APAS L3,M1,M2 | répondants au questionnaire | 13 | 54% des participants à l'étude 12.8% des sollicités |
| | Participants à l'étude | 24 | - |
| | Tuteurs sollicités | 102 | - |
| Formation EM-MEEF L3, M1, M2 | répondants au questionnaire | 20 | 71% des participants à l'étude 19% des sollicités |
| | Participants à l'étude | 28 | - |
| | Tuteurs sollicités | 105 | - |
| Formation MS L3, M1, M2 | répondants au questionnaire | 5 | 28% des participants à l'étude 9% des sollicités |
| | Participants à l'étude | 18 | - |
| | Tuteurs sollicités | 53 | - |

Les tuteurs des parcours APAS et MS sont moins répondants au questionnaire final. Le contexte du confinement a peut-être contraint les tuteurs des secteurs sanitaire et médico-social qui accueillent les étudiants du parcours APAS ainsi que les tuteurs du secteur événementiel qui accueillent les étudiants du parcours MS à ajuster leurs activités. Une surcharge et/ou des ajustements de missions professionnelles qui ont probablement donné aux tuteurs d'autres priorités que de participer à cette étude.

Tableau 32 - Réponses des tuteurs au questionnaire en ligne, selon le niveau de formation du stagiaire

| Niveau de formation du stagiaire accueilli | | Nombre de tuteurs | Pourcentage des participants au questionnaire |
|--|-----------------------------|-------------------|--|
| Formation Licence | répondants au questionnaire | 19 | 47.5 % des participants à l'étude 16 % des sollicités |
| | Participants à l'étude | 40 | - |
| | Tuteurs sollicités | 115 | - |
| Formation M1 et M2 | répondants au questionnaire | 19 | 65 % des participants à l'étude 13 % des sollicités |
| | Participants à l'étude | 29 | - |
| | Tuteurs sollicités | 145 | - |

La participation des tuteurs selon le niveau de formation du stagiaire ne permet pas distinguer une différence notable entre les deux catégories retenues, à savoir les tuteurs du niveau licence et les tuteurs du niveau master.

La participation de 38 tuteurs au questionnaire final permet d'entrevoir des données remarquables des différents profils des professionnels. Les tuteurs des secteurs professionnels visités par les étudiants de licence 3^{ème} année, master 1^{ère} et 2^{ème} année sont représentés. Cette donnée permet d'envisager des observations variées qui indiquent les spécificités des différents contextes professionnels.

L'analyse des données est réalisée en considérant quatre types de regroupement.

- Un premier type qui regroupe tous les tuteurs pour recueillir et analyser l'ensemble de 38 tuteurs répondants.
- Un second type qui distingue les données en fonction de la formation suivie par le stagiaire. Ce type distingue les trois formations :
 - o APAS qui regroupe les tuteurs des étudiants inscrits en licence 3^{ème} année, master 1 et master 2 APAS.
 - o MS qui regroupe les tuteurs des étudiants inscrits en licence 3^{ème} année, master 1 et master 2 MS.
 - o EM-MEEF qui regroupe les tuteurs des étudiants inscrits en licence 3^{ème} en fonction du niveau de formation.

Ce format permet d'identifier les données particulières selon les secteurs professionnels.

- Un troisième type par niveau, en considérant les tuteurs des étudiants de licence et les tuteurs des étudiants de master 1 et 2. Cette distinction permet de révéler les spécificités d'un accompagnement pour un étudiant de licence et un étudiant de master. De plus, en raison du contexte peu d'étudiants de master 1 ont réalisé un stage. Le regroupement semble de ce fait plus pertinent.
- Enfin un dernier type en fonction du mode de formation suivi par le tuteur, à savoir en présentiel, via la vidéo ou aucun des deux.

G. 2 Application des pratiques et méthodes présentées lors de la formation

À la suite de la formation et des outils présentés pour inciter la démarche réflexive des étudiants, la première interrogation du questionnaire en ligne vise à identifier les pratiques des tuteurs.

La première question prend la forme suivante:

Avez-vous été en mesure de mettre en application les pratiques et les méthodes évoquées lors du temps d'échange programmé (ou visionnage) au mois de janvier 2020 ?

Cette première interrogation donne l'occasion aux tuteurs de se positionner sur leurs pratiques. Cette question ne permet pas au tuteur de justifier ses réponses (i.e., case à cocher). Elle permet de démarrer le questionnaire, de contextualiser l'étude, les thématiques abordées pour ensuite envisager une analyse de son accompagnement. Le tuteur a la possibilité de cocher la ou les cases qu'ils estiment avoir été en mesure d'appliquer lors de sa prise en charge du stagiaire.

G. 2. 1 : Application des pratiques et méthodes : tous les tuteurs

L'analyse quantitative est tout d'abord réalisée sur l'ensemble des tuteurs.

Tableau 33 – Réponses de tous les tuteurs. Application des pratiques et de méthodes favorables à la pratique réflexive des étudiants

| | |
|--|------------------|
| Faire réfléchir l'étudiant | 37/38 soit 97% |
| Questionner le stagiaire sur sa pratique | 27/38 soit 71% |
| Donner le temps de la réflexion | 22/37 soit 59.4% |
| Modéliser et organiser les temps d'échange | 17/38 soit 44.7% |
| Thématiser les observations à aborder lors des temps d'échange avec les stagiaires | 15/38 soit 39.5% |

Les données sont révélées par la fonction filtre du tableur Excel, tous les tuteurs

97 % des tuteurs estiment avoir été en mesure de faire réfléchir les étudiants et 71 % avoir pu poser des questions aux stagiaires dans la perspective d'inciter leurs pratiques réflexives. Ils identifient plus de difficultés à donner du temps au stagiaire pour sa réflexion (donnée développée dans les difficultés rencontrées : G. 4. 1 Le temps). 59.4% d'entre eux estiment tout de même être en mesure de donner le temps de la réflexion (une notion qui serait discutée avec le fait de donner du temps). Enfin, on note que les tuteurs semblent plus en difficulté pour modéliser, organiser et thématiser les temps d'échange. Ces données soulignent des difficultés qui semblent fonctionnelles en lien avec l'opérationnalisation des temps d'échange.

G. 2. 2 : Application des pratiques et méthodes : les tuteurs selon la formation du stagiaire (APAS, MS, EM-MEEF)

Les réponses apportées à cette première question peuvent être analysées en fonction de regroupement des tuteurs. L'analyse des données en fonction de la formation suivie par le stagiaire dégage quelques données remarquables.

Tableau 34 - Réponses des tuteurs selon la formation du stagiaire

| | | |
|--|-----------|-------------------|
| Faire réfléchir l'étudiant | APAS | 13/13 soit 100% |
| | MS | 5/5 soit 100% |
| | EM - MEEF | 19/20 soit 95% |
| Questionner le stagiaire sur sa pratique | APAS | 8/13 Soit 61.5 % |
| | MS | 2/5 soit 40% |
| | EM - MEEF | 17/20 soit 85 % |
| Donner le temps de la réflexion | APAS | 11/13 soit 84.6 % |
| | MS | 4/5 soit 80 % |
| | EM - MEEF | 7/20 soit 35 % |
| Modéliser et organiser les temps d'échange | APAS | 10/13 soit 76.9% |
| | MS | 0/5 soit 0% |
| | EM - MEEF | 7/20 soit 35 % |
| Thématiser les observations à aborder lors des temps d'échange avec les stagiaires | APAS | 5/13 soit 38.5 % |
| | MS | 0/5 soit 0% |
| | EM - MEEF | 10/20 soit 50 % |

La lecture de ces données divulgue quelques éléments caractéristiques qui sont à considérer dans la perspective d'engager la pratique réflexive des étudiants. Tout d'abord, les tuteurs du secteur de l'enseignement (EM - MEEF) sont seulement 35 % à être en mesure de donner aux stagiaires le temps de la réflexion. Un taux nettement inférieur aux tuteurs APAS et MS qui sont pour plus de 80%, en capacité d'offrir ce moyen aux étudiants-stagiaires.

Une autre donnée remarquable est ciblée sur les tuteurs APAS qui sont contrairement aux tuteurs EM - MEEF et MS semblent avoir plus de facilité pour modéliser et organiser les temps d'échange.

Enfin, même si la donnée semble peu représentative au regard du nombre de tuteur MS répondant (i.e., 5 tuteurs), aucun n'estime pouvoir thématiser les observations lors de temps d'échange avec les stagiaires.

Selon les contextes professionnels, les tuteurs identifient des pratiques qui peuvent parfois être particulières. Les organisations professionnelles, tout comme les pratiques spécifiques à un milieu professionnel peuvent contraindre certaines pratiques en vue d'inciter la pratique réflexive des étudiants (e.g., contraintes sanitaires, période d'évaluation, commande d'un client).

G. 2. 3 : Application des pratiques et méthodes : les tuteurs selon le niveau de formation du stagiaire (APAS, MS, EM - MEEF)

L'analyse des données selon le niveau de formation peut rapporter des éléments à considérer. Les finalités des stages étant évolutives en fonction des années d'étude, les pratiques et les applications pourraient être distinctes selon le niveau de formation. Pour l'analyse deux niveaux sont retenus, le niveau licence 3^{ème} année et le niveau master 1^{ère} et 2^{ème} année sans distinction en raison du peu de réponses des tuteurs de stagiaires de master 1.

Tableau 35- Réponses des tuteurs selon le niveau de formation du stagiaire

| | | |
|--|---|-------------------|
| Faire réfléchir l'étudiant | Licence 3 ^{ème} année | 19/19 soit 100 % |
| | Master 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année | 18/19 soit 94.7 % |
| Questionner le stagiaire sur sa pratique | Licence 3 ^{ème} année | 12/19 soit 63.1 % |
| | Master 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année | 15/19 soit 78.9 % |
| Donner le temps de la réflexion | Licence 3 ^{ème} année | 12/19 soit 63.1 % |
| | Master 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année | 10/19 soit 52.6 % |
| Modéliser et organiser les temps d'échange | Licence 3 ^{ème} année | 7/19 soit 36.8 % |
| | Master 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année | 10/19 soit 52.6 % |
| Thématiser les observations à aborder lors des temps d'échange avec les stagiaires | Licence 3 ^{ème} année | 5/19 soit 26.3 % |
| | Master 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année | 10/19 soit 52.6 % |

La lecture des données ne permet pas de découvrir des pratiques particulières selon le niveau de formation de l'étudiant. Cette caractéristique avait déjà été identifiée lors des entretiens réalisés avec les différents tuteurs. Le niveau de formation ne semble pas être un indicateur qui conditionne l'incitation de, et la pratique réflexive des étudiants. Une donnée qui diffère d'une des conclusions de l'étude exploratoire réalisée auprès des stagiaires qui révélaient que le niveau d'étude pouvait être corrélé à l'engagement réflexif des étudiants. Cette donnée était discutée, car certains étudiants inscrits en licence montraient des marques de pratique réflexive (Partie 4, chapitre 2, E.3).

G. 2. 4 : Application des pratiques et méthodes : les tuteurs selon le type de formation suivie

La dernière analyse de cette question s'articule autour de la formation suivie par le tuteur dans la perspective d'inciter la pratique réflexive des étudiants. À ce titre, trois conditions se distinguent. La participation du tuteur à la formation en présentiel, la formation via le support vidéo mis en ligne ou aucune des deux premières. Pour rappel, tous les participants ont eu accès au contenu via la mise à disposition du diaporama support de la formation.

Tableau 36 - Réponses des tuteurs selon la formation suivie en vue d'inciter la PR des étudiants

| | | |
|--|---------------|------------------|
| Faire réfléchir l'étudiant | En présentiel | 11/11 soit 100% |
| | Via vidéo | 23/24 soit 95.8% |
| | Aucune | 3/3 soit 100% |
| Questionner le stagiaire sur sa pratique | En présentiel | 9/11 soit 81.8% |
| | Via vidéo | 16/24 soit 66.6% |
| | Aucune | 2/3 soit 66.6% |
| Donner le temps de la réflexion | En présentiel | 4/11 soit 36.3% |
| | Via vidéo | 15/24 soit 62.5% |
| | Aucune | 3/3 soit 100% |
| Modéliser et organiser les temps d'échange | En présentiel | 6/11 soit 54.5% |
| | Via vidéo | 9/24 soit 37.5% |
| | Aucune | 2/3 soit 66.6% |
| Thématiser les observations à aborder lors des temps d'échange avec les stagiaires | En présentiel | 4/11 soit 36.6% |
| | Via vidéo | 9/24 soit 37.5% |
| | Aucune | 2/3 soit 66.6% |

Quelques données sont à signaler. Tout d'abord, le nombre de tuteurs n'ayant suivi aucune formation est très faible, cependant ils déclarent tous donner le temps de la réflexion aux étudiants. Au contraire, les tuteurs ayant suivi la formation en présentiel qui indiquent seulement pour 36,3% d'entre eux être en mesure d'appliquer cette recommandation.

Les tuteurs présents lors de la formation semblent plus en mesure de questionner les stagiaires 81.8% d'entre eux contre uniquement deux tiers (66.6%) pour les autres.

G. 2. 5 : Analyse

Quasiment tous les tuteurs estiment être en capacité de faire réfléchir les stagiaires en vue d'inciter leurs pratiques réflexives. Une pratique qui induit d'amener les stagiaires à vivre des expériences et à enquêter par eux-mêmes. Cette modalité d'accompagnement permet de responsabiliser les stagiaires et d'accepter leurs errances tout en tutorant et soutenant leurs pratiques pour plus de sécurité en vue d'une autonomie croissante. Cette donnée montre l'intention majeure du tuteur, de positionner le stagiaire en praticien réflexif acteur au sein de la structure de stage.

Ce questionnement relatif aux pratiques des tuteurs révèle des difficultés dans l'opérationnalisation de l'accompagnement. Modéliser, organiser et donner le temps de réflexion ne paraît pas aisé pour l'ensemble des tuteurs. À ce titre, une réflexion pourrait être menée pour permettre aux tuteurs de s'outiller en vue d'adapter leurs accompagnements selon les contextes professionnels. (e.g., un support de formation de base et modulable selon les contextes, support vidéo animée en perspective)

La visée professionnalisante de la formation doit également être considérée. Le tuteur par son identité professionnelle accompagne le stagiaire en vue de sa professionnalisation au regard de représentations intraprofessionnelles. Sans être décrites, les pratiques sont probablement différentes selon les contextes. Que signifie donner le temps de la réflexion pour un tuteur enseignant comparativement à un tuteur du secteur sanitaire ? Ces observations basées sur la perception des tuteurs révèlent des principes d'action et pointent les difficultés que peuvent rencontrer les tuteurs.

G. 3 Identification de pratique favorable à pratique réflexive

La seconde question du questionnaire prend la forme suivante :

Avec-vous identifié d'autres pratiques qui peuvent-être favorables à l'incitation de la pratique réflexive des étudiants ?

Cette seconde question vise à recueillir les activités des tuteurs qui pourraient étayer les pratiques et les méthodes présentées lors de la formation. Cette interrogation permet également de recueillir des données qualitatives relatives aux pratiques de tuteurs. À ce titre, quelques éléments sont identifiables et discutables en gardant l'intention d'engager les pratiques réflexives des étudiants.

G. 3. 1 : Inciter le stagiaire à pratiquer l'auto-évaluation

La pratique de l'auto-évaluation est mentionnée par deux tuteurs avec l'ambition d'inciter la pratique réflexive des étudiants.

- L'auto et la co-évaluation entre les deux étudiants. (1)
- L'auto-évaluation. (8)

L'auto-évaluation est identifiée comme une pratique favorable. Toutefois, elle et ses différentes formes peuvent être marquées par des contradictions et de fausses idées liées aux contextes. Le praticien de l'auto-évaluation peut modifier ses pratiques et la perception de celles-ci dans la perspective de faire bonne figure. Cependant, « l'auto-évaluation mérite d'être valorisée dans ses modalités transformatives. Un praticien qui conceptualise mobilise un aspect de la pensée réflexive et par conséquent un aspect de la professionnalité. Au bout du compte, savoir penser ne conduit pas

nécessairement à savoir agir. L'auto-évaluation suppose la voie de la régulation, ce qui implique que le praticien revienne à l'action et qu'il ne se perde pas dans les arcanes de la compréhension. (Jorro, 2005)

L'auto-évaluation peut-être une pratique envisagée pour engager la réflexivité des étudiants. Elle donne du sens aux pratiques des stagiaires, la participation d'un tiers peut cependant être nécessaire pour éviter que le stagiaire ne s'enferme dans des pensées irréelles, la notion de co-évaluation est dans ce cadre pertinente.

G. 3. 2 : Favoriser la participation d'un tiers, pair ou expert lors d'un temps d'échange.

Cinq tuteurs citent l'intérêt de la participation d'un tiers lors des échanges pour favoriser la prise de recul de l'étudiant sur sa pratique.

- Un ensemble de pairs expérimentés où ils ont été actifs dans la réflexion. (3)
- L'accueil de 2 stagiaires permet une pratique d'analyse à 2, chacun s'exprimant d'abord l'un après l'autre puis engageant une discussion. (17)
- Apport de l'observation par son camarade de stage. (20)
- Rencontre d'autres professionnels de la santé. (27)
- Le co-enseignement, observation de collègues. (30)

Dans le cadre de la formation en présentiel, cette pratique est mentionnée notamment dans l'axe de la modélisation et l'organisation des temps d'échange où les relations avec un tiers sont à inciter pour une prise de recul. L'intérêt de la participation d'un tiers est également évoqué par les stagiaires lors des entretiens réalisés comme un facteur déclencheur de la pratique réflexive (Partie 4, chapitre 3 D.4).

G. 3. 3 : Favoriser la participation des pratiquants acteurs des activités du stagiaire

La participation d'un tiers est également mentionnée en ciblant les temps d'échange que peuvent avoir les stagiaires avec les acteurs de leurs activités qui peuvent être des élèves, des patients ou des clients.

- Face aux questionnements des élèves. (3)
- Faire intervenir les patients suite à la pratique du stagiaire. (21)

La participation de camarades, de professionnels expérimentés ou non ainsi que les pratiquants (e.g., élèves, patients, clients) sont des ressources qui permettent aux stagiaires d'avoir un retour sur sa pratique via un regard direct sur la situation vécue ou observée. La participation d'un tiers peut permettre au praticien de se distancer de la perception de ses actes pour mettre en jeu une observation critique et réflexive.

G. 3. 4 : Utilisation d'un support vidéo (TICE en général)

Quatre tuteurs citent l'utilisation d'une vidéo, ce support est évoqué sans précision sur l'utilisation réelle de ce moyen.

- Passer par une vidéo de l'étudiant en pointant un critère d'observation. (5)
- Analyse vidéo. (2)

- Utilisation d'outils TICE. (10)
- Une analyse vidéo des séances animées par les étudiants. (36)

Le support vidéo ou les outils numériques sont identifiés. Des supports qui permettent de diversifier les observations du stagiaire acteur. Un moyen de pratiquer et de se voir pratiquer pour objectiver ses activités. Cette pratique semble devoir être accompagnée d'un tiers expert pour une analyse objective et constructive des images.

G. 3. 5 : Analyse des données par type de regroupement (niveau, formation, filière). Quelques données remarquables.

L'analyse par type de regroupement révèle quelques données remarquables.

14 tuteurs participants à la formation vidéo ne sont pas en mesure de proposer une autre pratique favorable à la pratique réflexive des étudiants (i.e., 14/24) contre un seul ayant participé à la formation en présentiel (1/11). Le contenu de la formation en présentiel semble avoir été assimilé par les tuteurs présents qui se sentent en mesure de proposer des alternatives (marque de pratique réflexive). Les tuteurs ayant regardé la vidéo semblent moins en mesure de proposer d'autres recommandations probablement en raison d'un engagement plus faible dans une réflexion relative à la pratique réflexive des étudiants. Cela est corrélé aux conclusions faites suite à l'analyse des données liées au visionnage de la vidéo en ligne. La vidéo semble avoir été que partiellement visionnée, ce qui induit une maîtrise plus limitée du contenu de la formation. De ce fait, les tuteurs ont une maîtrise plus limitée de la thématique et ne sont pas en mesure de proposer des alternatives aux propositions et à leur pratique. Cela permet de soumettre l'analyse que la prise de recul et la pratique réflexive sont facilitées lorsque le praticien possède des connaissances et des savoirs sur la pratique discutée.

L'incitation de la pratique réflexive est régulièrement mentionnée par les tuteurs. On observe une distinction entre les tuteurs APAS et EM - MEEF. Les tuteurs des secteurs sanitaires et médico-sociaux préconisent aux stagiaires des temps d'échange avec les pratiquants, pour un retour qui permet de réguler les pratiques aux regards des attentes et des besoins des personnes pouvant avoir des ressentis spécifiques. Au contraire, les tuteurs EM - MEEF soutiennent des temps d'échange avec des pairs ou des professionnels experts pour des retours centrés sur les pratiques techniques attendues par le secteur professionnel.

G. 4 Limites rencontrées pour identifier la pratique réflexive des étudiants

La troisième question prend la forme suivante :

Quelles limites et/ou difficultés avez-vous rencontrées pour inciter la pratique réflexive des étudiants ?

Cette question tend à recueillir des problématiques rencontrées par les tuteurs en vue d'installer un contexte favorable à la pratique réflexive des étudiants. Cette interrogation doit permettre de révéler les axes présentés lors de la formation qui sont identifiés comme contraignants ou incompatibles avec les diverses activités des tuteurs.

G. 4. 1 : Le temps

Sans grande surprise la notion du temps est identifiée par 23 tuteurs sur 38 sollicités, soit plus de la 60%.

- Le temps. (4) (21) (27) (28) (37)
- On ne les voit pas assez pour mettre en place tout ce que l'on aimerait. (11)
- La limite peut être liée à un problème de temps. (31)

Plus d'un tuteur sur deux exprime ses difficultés et celles du stagiaire à prendre le temps, à donner du temps ou à avoir du temps lors du stage. Il paraît nécessaire de distinguer ces différentes notions.

Le tuteur n'a pas le temps

- Manque de disponibilité du tuteur. (8)
- J'ai manqué de temps à lui accorder, pour la poster en situation de démarche réflexive. (16)
- Le temps nécessaire à un accompagnement de qualité. (18)
- On n'avait ...pas le temps de se poser pour réfléchir davantage aux situations qu'il a mis en place. (19)
- Parfois le temps que l'on a, mettre en place des conditions optimales, nous sommes beaucoup sollicités de l'extérieur à tous moments. (25)
- Le temps que l'on a à leur accorder en plus de ce que l'on a déjà à faire et leur gestion de ce temps également de réflexion alors qu'ils ont déjà beaucoup de choses à gérer par rapport à leurs échéances d'examens. (26)

Le propos précédent identifie la contrainte du temps ainsi que les exigences structurelles du tuteur et du stagiaire. Cela semble désigner les priorités des acteurs qui ne sont pas nécessairement sur l'activation de la démarche réflexive, mais plus sur les contraintes institutionnelles.

- Les temps de concertations en commun. (30)
- Le temps d'échange (d'où la contractualisation, qui va au-delà à mon sens de la modélisation). (5)

Cette notion de contractualisation serait à définir, elle peut notamment permettre de cadrer la relation tuteur-stagiaire et définir précisément les attentes et les obligations des uns et des autres pour valoriser la dyade.

- Les plannings de chacun. (35)
- Manque de temps / difficulté à trouver des créneaux. (36)
- Manque de temps et de ressources humaines. (38)

Le tuteur ne donne pas le temps de la réflexion, notamment lors des temps d'échange

- Souvent, proposer des solutions trop tôt sans laisser le temps de la réflexion. (6)
- Le temps imparti pour permettre à l'étudiant de réfléchir au problème identifié en raison de l'enchaînement des cours. (23)
- Clairement, je pense que je ne leur laissais pas assez de temps de réflexion. (34)

Le temps du stagiaire

- Le stagiaire ne prend pas forcément le temps de la réflexion, cherche à répondre rapidement. (3)

Le temps révèle des problématiques liées tout d'abord aux conditions d'accueil des stagiaires. L'accueil des stagiaires n'est pas toujours intégré comme des activités complémentaires, notamment dans les

secteurs APAS et MS. Les professionnels peuvent accueillir les stagiaires en complément de leurs charges de travail. L'accueil peut même être envisagé par les quelques structures pour réaliser des tâches supplémentaires ou développer les activités au sein des structures. De ce fait, le temps dédié à l'accompagnement du stagiaire n'est pas toujours considéré lors de la mise en stage.

Extrait temps d'échange formation N°1 FL « C'est le cahier des charges, dès le moment où on fait les entretiens d'embauche, en guillemets »

Questionnaire en Ligne (16) « la convention de stage n'était pas qu'une "simple convention pour valider une scolarité", mais aussi un "contrat de travail" devant lui apporter une expérience à vocation professionnalisante ».

La place du stagiaire est donc à considérer et resituer. La thématique de cette étude ne vise pas la place et le rôle du stagiaire cependant, on perçoit ici que le contexte institutionnel peut altérer les conditions favorables à la pratique réflexive du stagiaire. Le manque de temps ou le peu de temps alloué à l'accompagnement du stagiaire induit de la part du tuteur des activités très bornées. De sorte que le stagiaire n'a pas la nécessité de prendre le temps d'enquêter, de tester, car le tuteur donne la solution pour gagner du temps. Cette pratique limite la pratique réflexive des étudiants, mais elle est parfois attendue et demandée par le stagiaire pour « faire bien », pour être une réussite. Les étudiants peuvent profiter du manque de temps et de l'expertise du tuteur pour faire l'économie de la réflexion ou de la recherche d'information. De la sorte, ils reproduisent les pratiques du tuteur selon les contextes sans forcément s'en imprégner, au moins dans un premier temps. C'est le principe de l'imitation et d'un savoir « micro-ondable » qu'il suffit de réactiver. Le contenu où ici la pratique n'est pas forcément idéal, mais elle permet de survivre à la situation. Dans ce cas, l'étudiant agit sans un regard sur sa façon de réfléchir sur sa pratique, sans un regard sur sa façon de réfléchir en cours de pratique.

C'est une logique de « survivance », pour éviter le danger l'étudiant ne prend pas le temps de la réflexion. Il réagit pour faire face à la situation sans prendre le temps.

Cet axe de « donner du temps » abordé lors de formation est le seul clairement identifié par les tuteurs comme difficile à appliquer. Il est cependant très central dans le dispositif, car il est à considérer dans l'organisation et la modélisation des temps d'échange, dans le temps que peut prendre le tuteur pour questionner le stagiaire ainsi que dans le temps donné pour permettre à l'étudiant d'expérimenter et d'enquêter. Un axe qui doit être soutenu et à reconsidérer pour favoriser la pratique réflexive équilibrée des étudiants.

G. 4. 2 : Les pratiques d'accompagnement des tuteurs

L'implication dans cette étude permet à certains tuteurs une prise de recul sur leur accompagnement. Ils indiquent leurs difficultés à stimuler la pratique réflexive des étudiants, comme un regard porté sur les réflexions de leurs pratiques.

Une pratique à assimiler

Certains tuteurs expriment clairement leurs difficultés à se placer en activateur des pratiques réflexives des étudiants. Cette tâche ne semble pas toujours aisée et demande une compétence de la part du tuteur qui ne semble pas toujours identifiée et acquise.

- J'ai des difficultés moi-même à aller sur d'autres thèmes. (1)
- Il n'est pas non plus toujours évident de se centrer sur une seule compétence à travailler en priorité. (29)

Marques de réflexivité

Un autre (i.e., participant à la formation en présentiel) pointe ses difficultés, mais révèle tout de même l'activation de deux processus réflexifs en co-réflexion (i.e., identifier les problèmes rencontrés et envisager des alternatives)

- J'ai éprouvé des difficultés à questionner le stagiaire pour qu'il passe de la narration à l'intentionnalisation. Très souvent, on évoquait un problème puis on passait directement aux perspectives. (34) (i.e., activation de deux processus)

Pour un autre tuteur, c'est la posture du tuteur qui semble délicate à tenir. Entre l'expert et le guide, l'équilibre du tuteur n'est pas marqué. Cela induit une marque de réflexivité de la part du tuteur qui souligne sa difficulté à trouver « un équilibre juste ».

- Mais c'est aussi ce qui fait que c'est intéressant aussi pour les formateurs, car on est obligé de les guider dans leur réflexion, mais pas trop, en les laissant faire des erreurs afin justement d'apprendre de celles-ci et qu'ils engagent alors une réflexion encore plus approfondie sur leur conception des séances et la manière de les conduire. C'est un juste équilibre à trouver...On est quand même obligé de conduire et aiguiller leur réflexion de façon parfois assez prégnante notamment quand ils n'ont pas connaissance de l'activité proposée. (26)

Ces données désignent les difficultés des tuteurs, elles ne sont pas majoritaires, mais quelques tuteurs dévoilent ces limites avec sincérité et justesse. Un fait qui peut être remarquable de la part de professionnels et qui cache peut-être des carences chez d'autres tuteurs.

G. 4. 3 Attentes des étudiants

Les tuteurs désignent également des difficultés relatives aux attentes des stagiaires. Ils signalent que les étudiants ont des attentes particulières en fonction de leur formation et de leur niveau d'étude. La période du stage ou les finalités de la formation ciblent et contraignent les pratiques des stagiaires qui ne sont pas toujours en adéquation avec une activité réflexive.

- Le retour didactique et pédagogique est ce qu'attendent les étudiants prioritairement. (1)
- La priorité des étudiants, davantage concentrés sur la préparation du concours que sur la préparation des cours à donner lors du stage. (2)
- Le stagiaire parfois attend des réponses, des outils de son tuteur. (3)

Ces données sont uniquement mentionnées par les tuteurs EM-MEEF. La finalité de la formation adossée à un examen sous le format d'un concours pourrait border les pratiques réflexives des stagiaires en raison de son utilité plus limitée dans la perspective d'être en réussite aux épreuves calibrées par l'examen.

G. 4. 4 les profils des étudiants

Les tuteurs révèlent également des difficultés à stimuler la pratique réflexive des étudiants notamment en fonction du profil des étudiants. Quelques tuteurs pointent des limites relatives aux connaissances

d'étudiants. Le manque de connaissances et l'inexpérience des stagiaires pourraient selon les tuteurs annihiler leurs pratiques réflexives.

Les connaissances et sa capacité à agir

- Le cadre de référence de certains étudiants, les valeurs, les méconnaissances, l'accès ou pas à leurs émotions, la relation entre l'étudiant et le tuteur. (5)
- Le retour pas forcément clair de l'étudiant qui permet difficilement dans certains cas de s'assurer de la pertinence de sa réflexion. (9)
- La méconnaissance et les difficultés d'adaptation rencontrées face à des patients. (15)
- Le manque de connaissance des métiers et contraintes de certains métiers dans l'entreprise par l'étudiant. (24)

L'inexpérience

- Manque d'expérience du stagiaire et de prise de hauteur, verbaliser ses modes de pensée et de décision. (8)
- Le manque d'expérience ou la difficulté de prise de recul rendent cette pratique difficile parfois.(20)

Au-delà du manque de connaissance et l'inexpérience qui paraît inévitable pour un stagiaire en formation, les tuteurs ciblent des limites relatives à l'engagement des stagiaires dans la mise en stage. Cette donnée était également identifiée lors des temps d'échange entre tuteurs où quelques tuteurs précisaient que le stagiaire pouvait se contraindre. Extrait temps d'échange formation N°1 FL « Ils s'interdisent vraiment. Ils arrivent avec un grand respect, du lieu de stage avec des a priori du lieu de stage ». Ce grand respect peut se traduire par un engagement limité ou une forme d'inhibition où l'étudiant se contraint à suivre les « bons conseils » du tuteur avec l'intention d'assimiler les savoirs attendus. Pour certains cela peut être le moyen de valider l'étape du stage, dans une logique d'évaluation. La reproduction ou l'exécution des conseils du tuteur semble sans aucun doute, être pour le stagiaire le moyen de « réussir son stage ». Selon le contexte et le profil du tuteur, cette stratégie peut paraître la plus adaptée pour le stagiaire. De plus, la retenue du stagiaire peut être choisie en raison d'une volonté minimale à s'engager et à faire les efforts pour activer une pratique réflexive qui nécessite un positionnement en tant que futur-professionnel.

Le profil et la posture du stagiaire

Le stagiaire est régulièrement ciblé par le tuteur comme garant de la part réflexive du stage. Le tuteur cible tout d'abord le profil du stagiaire et son implication dans le stage comme un facteur plus ou moins favorable à sa prise de recul. Il pointe également la posture du stagiaire qui doit nécessairement être active et critique pour envisager une dynamique réflexive au cours du stage.

- Sa capacité d'initiative et d'oser proposer des choses. (14)
- Les stagiaires n'ont pas toujours suffisamment de recul sur leurs pratiques. (29)
- Le manque de recul de certains étudiants, les difficultés de sens critique, sortir de l'esprit des étudiants que « réflexion » n'est pas uniquement égale à une notion négative. (33)

Un engagement limité

- (La) volonté de l'étudiant de se poser réellement les questions et de faire l'effort de se remettre éventuellement en cause. (31)

- J'avais des stagiaires qui n'étaient pas très demandeurs et pas forcément dans l'optique de vouloir progresser et ceci malgré les nombreuses sollicitations. (34)

Le manque d'implication des stagiaires est aussi marqué comme limitant la visée réflexive et professionnalisante du stage. Ces remarques traduisent la perception des tuteurs qui considèrent les stagiaires responsables et en difficultés en vue de prendre leurs pratiques en réflexion. Au-delà du profil du stagiaire, cette difficulté semble corrélée à la formation de l'étudiant quant à ses capacités à interroger et prendre du recul sur ses pratiques. Le contexte favorable à la pratique réflexive des étudiants paraît utile, pour être efficace les acteurs doivent être en mesure de s'impliquer via une posture adaptée.

G. 4. 6 Données remarquables

Au-delà des difficultés qui pouvaient être rencontrées, deux tuteurs signalent leur tutorat facilité par le sérieux et l'engagement des étudiants.

- Aucune difficulté, car l'étudiant était sérieux et avait envie d'apprendre. (7)
- Pour ma part cette année, je n'ai eu aucun souci de cet ordre, mes étudiantes étaient très volontaires et bosseuses. (31)

L'indice « cette année » limite cette donnée aux étudiants accueillis sur cette période, cela traduit le fait que l'engagement de l'étudiant n'est pas lié au mode d'accompagnement du tuteur et à ses pratiques tutorales. Le profil de l'étudiant et sa relation avec le tuteur sont capitaux pour engager une dynamique réflexive.

G. 4. 7 Analyse

Pour rappel, les tuteurs étaient interrogés sur les limites et/ou difficultés rencontrées pour inciter la pratique réflexive des étudiants. Le temps de formation initiale permettait d'outiller les tuteurs lors de leur phase de tutorat. Seulement deux tuteurs révèlent n'avoir rencontré aucune difficulté à inciter la pratique réflexive des étudiants.

- Aucune difficulté, car l'étudiant était sérieux et avait envie d'apprendre. (7)
- Aucune pour l'instant. (13)

Cette donnée montre des difficultés pour 95 % des tuteurs (i.e., 36/38). L'activité de tutorer en vue d'inciter la pratique réflexive des étudiants est donc complexe. La notion du « Temps » est très largement mentionnée par les tuteurs, elle est au cœur des difficultés rencontrées et le point de départ des problématiques liées à l'organisation et l'opérationnalisation du tutorat. Accompagner un stagiaire doit être considéré comme un projet (Boutinet, xxxx) qui se définit dans un cadre, avec une méthode, des objectifs et un but. Toutefois, les données compilées montrent des limites relatives aux conditions d'accueil. Le manque de temps évoqué par plus de 60% de tuteurs révèle que les structures ne considèrent pas suffisamment le temps nécessaire aux tuteurs pour accomplir leur mission d'accompagner le stagiaire dans des conditions favorables (Perspective : distinction entre un tutorat valorisé ou volontaire).

Cette contrainte temporelle limite les possibilités pour le tuteur de solliciter la pratique réflexive des étudiants. La mise en stage est abordée par les structures par une approche pragmatique de la

découverte d'une structure (e.i., entreprise, établissement, association), l'observation des pratiques professionnelles, la mise en relation avec un expert, la pratique professionnelle surveillée ; des activités liées à la découverte et la valorisation de la structure d'accueil. Au-delà de cette approche classique du stage de découverte, le stage peut être l'opportunité pour la structure, le tuteur et le stagiaire d'initier des pratiques efficaces à valeur ajoutée pour les différents acteurs. Pour ce faire, le temps est nécessaire pour une relation vertueuse entre le tuteur et le stagiaire en considérant les contraintes de la structure d'accueil. Pour ce faire, l'identification d'une démarche d'accompagnement pourrait être utile pour les tuteurs (et les stagiaires) en vue d'activer des pratiques réflexives qui apparaissent complexes. Cependant, les conditions spécifiques des différents environnements professionnels contraignent la généralisation d'une méthode détaillée. Néanmoins, quelques repères essentiels peuvent être identifiés pour guider les tuteurs de manière efficace dans leurs activités tutorales. (Cf. Alignement pour la pratique réflexive)

Le temps donné doit être mesuré pour ne pas perdre son temps. Certaines structures semblent offrir un cadre favorable qui permet au stagiaire de porter un regard critique sur ses réflexions pendant et sur ses pratiques. Cependant, certains stagiaires n'adhèrent pas au fonctionnement décrit, l'utilité de la pratique réflexive n'est pas toujours perçue. La finalité d'une formation universitaire est spécifique à chaque étudiant en fonction de son projet personnel et professionnel. La problématique est ici liée aux positionnements des acteurs du stage. L'intentionnalisation de la mise en stage pourrait cibler les projets des stagiaires et de tuteurs pour une compréhension des attentes de part et d'autre. Le cadrage du stage est ainsi essentiel pour définir les rôles de chacun et envisager une collaboration vertueuse en vue d'une dynamique réflexive. Reste à trouver l'équilibre entre la capacité du stagiaire à s'intégrer et s'adapter à la structure et l'environnement adapté proposé par le tuteur pour inclure le stagiaire et favoriser les activités réflexives.

La sensibilisation à l'incitation des pratiques réflexives des étudiants éveille chez les tuteurs des questionnements relatifs à cette pratique. Ces questionnements traduisent une pratique réflexive de la part des tuteurs qui portent une réflexion sur leurs pratiques et qui traduisent leurs difficultés pour identifier leur d'accompagnement. Ainsi, être capable de catalyser les pratiques réflexives des étudiants (savoir questionner, faire enquêter, problématiser) ne semble pas aisé pour tous les tuteurs. Inciter la pratique réflexive des stagiaires c'est aussi se positionner en praticien réflexif qui pointe ses difficultés et ses problématiques à activer la pratique réflexive de l'autre.

Les profils des stagiaires sont régulièrement mentionnés par les tuteurs. Au centre de ces réflexions, c'est leurs implications sur le terrain de stage qui semble déterminer le mode d'accompagnement du tuteur. Si le tuteur estime que le temps donné ne se traduit pas par ses attendues, il réduira le temps dédié à la mise en place d'un contexte favorable. On retient ici l'importance de la relation entre le tuteur et le stagiaire pour favoriser les dynamiques interpersonnelles qui semblent indispensables à la dyade en vue d'un climat propice à la dynamique réflexive.

G. 5 Pratique réflexive remarquable de la part des étudiants

La question suivante doit permettre aux tuteurs d'identifier une pratique réflexive du stagiaire, elle prend la forme suivante :

Pouvez-vous citer un exemple d'une pratique réflexive remarquable d'un étudiant perçue lors du stage ?

Suite à la formation proposée et à l'intention des tuteurs de développer les pratiques réflexives des étudiants, les données sont classées selon les trois niveaux de réflexivité définis par Derobertmeasure (2012).

G. 5. 1 : Niveau 1 La narration

Le 1^{er} niveau de réflexivité décrit par Derobertmeasure doit être identifié par la capacité du stagiaire-praticien à décrire et contextualiser ses actions dans le cadre de sa pratique sur le terrain de stage. Ce niveau est également constaté par l'identification de la prise de conscience de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue d'un savoir agir dans un contexte professionnel.

Un tuteur décrit :

- Quand Thibault dit ce qu'il a vu au cours d'une situation entre des élèves et William. Alors William explique comment il est (ressenti physique, et psychologique) dans « cette situation de stress » avec les élèves et qu'il essaie de comprendre pourquoi. J'ai trouvé cela remarquable et intense. (5)

Cet exemple montre la capacité de l'étudiant à décrire sa pratique et de la conscientiser en vue de la comprendre. Une marque de réflexivité clairement identifiée qui ne semble pas se poursuivre sur les deux niveaux suivants. L'étudiant semble engager une pratique réflexive qui est identifiée comme remarquable de la part du tuteur, une poursuite de cette pratique serait envisageable via un questionnement adapté. Dans ce cas, l'activation de la pratique est faite par « Thibault » (un pair) qui rend compte de ses observations. Le questionnaire ne permet pas d'identifier qui incite Thibault à raconter ce qu'il a vu. Une possible technique du tuteur qui utilise le pair pour déclencher la pratique réflexive de « William ». (Cf. G 3. 2)

- D'une phrase assez simple et qui aurait pu passer inaperçue, l'étudiante a pu analyser tout le rôle et le sens qu'elle donnait au profil APAS et surtout révéler l'impact qu'elle pouvait avoir sur l'estime personnelle et la perception que la personne a d'elle-même. (17)

Ce second exemple décrit par un tuteur révèle la prise de conscience de l'étudiant de son action. Le praticien stagiaire devient acteur, il se rend compte des effets de sa pratique sur les pratiquants. Une marque de réflexivité qui engage professionnellement le stagiaire. Un indicateur majeur en vue de sa professionnalisation.

Enfin, deux tuteurs révèlent les regards portés par les stagiaires sur les difficultés rencontrées lors de leurs actions. Ces réponses montrent qu'un temps d'échange post-activités est réalisé avec le tuteur, un temps qui permet aux stagiaires un regard critique sur ses actions au-delà d'une analyse limitée au contenu de sa pratique. Le tuteur décrit que le stagiaire considère le contexte et les particularités du public, il prend en réflexion sa démarche pour éventuellement la réguler.

- Adaptation et simplification des questions à destination des patients suite à la prise de conscience d'un public fragile avec pour certains des troubles cognitifs. (27)
- Une remise en question suite à la séance de la part du stagiaire. (21)

G. 5. 2 : Niveau 2 L'intentionnalisation

Le second niveau de réflexivité est atteint lorsque l'étudiant est capable de justifier et d'intentionnaliser sa pratique au regard de repères conceptuels, professionnels, expérientiels. Ce niveau est également atteint lorsque l'étudiant est en mesure d'évaluer sa pratique professionnelle via des indicateurs connus.

Il semble possible d'identifier un plus grand nombre d'exemples restitués par les tuteurs. Quelques exemples restent cependant peu décrits et peu justifiés pour confirmer l'atteinte de ce second niveau.

Les tuteurs révèlent des échanges où les étudiants tentent d'expliquer le pourquoi de leurs pratiques et de les justifier au regard d'un contexte

- Les retours étaient plus riches, il y avait une réflexion du pourquoi ça, à ce moment-là, et non juste une description de la situation. (3)
- La question du sens donné par les élèves de Bac Pro sur des activités dont ils ne voient pas l'intérêt de la pratique. Comment mettre l'élève en projet personnel de développement. (23)
- L'étudiante est allée reconnaître sur place, à imaginer des situations, les a mis en œuvre puis après séance, remédiations (garder les bonnes choses et modifier les moins bonnes). (31)
- La réflexion mise en place lors d'une création de séances, à savoir se questionner sur les meilleurs moyens pour arriver à ses fins. (35)
- Réflexion sur le management à adopter auprès des bénévoles selon les missions et les profils. (38)

Ces marques de réflexivité manquent parfois de détails pour identifier plus précisément les processus de réflexivité engagés. Le format du recueil des données via un questionnaire ne permet pas toujours d'identifier l'atteinte d'un niveau et le possible équilibre entre ces différents niveaux de réflexivité. Toutefois, ces exemples cités par les tuteurs montrent un commencement de réflexivité de la part des étudiants. Un indicateur qui suffit à l'un des enjeux de l'étude ; à savoir, identifier une pratique réflexive de la part des étudiants.

Pour identifier plus précisément l'influence des tuteurs, les indications et les pratiques des tuteurs auraient dû être plus détaillées pour cibler plus précisément les facteurs incitateurs de la pratique réflexive des stagiaires.

Un seul exemple cité précise succinctement les conditions et le rôle du tuteur « nous avons échangé ensemble ». Le tuteur précise que l'étudiant prend conscience de la situation et intentionnalise sa pratique professionnelle.

- Nous avons échangé ensemble et il a compris qu'il était nécessaire de fractionner les consignes pour une meilleure compréhension de la part de ses élèves. (29)

Cet exemple montre l'influence du tuteur via le temps d'échange, mais il ne permet pas d'identifier clairement le facteur incitateur et le levier qui permet au stagiaire d'engager une pratique réflexive. Le tuteur a-t-il questionné le stagiaire ? A-t-il fait enquêter le stagiaire ? A-t-il fait observer le stagiaire ? A-t-il échangé avec un pair ? Une donnée complexe à identifier qui peut être selon la situation et le contexte lié à une pluralité de facteurs. De plus, le recueil de cette donnée est difficile à révéler pour le tuteur qui doit être en mesure de se remémorer l'élément qui semblerait avoir catalysé la pratique réflexive du stagiaire.

G. 5. 3 : Niveau 3 Les perspectives et alternatives

Le troisième niveau est illustré par la capacité de l'étudiant à envisager des évolutions et à proposer des alternatives suite à des expériences vécues. Ce niveau peut également être identifié par la capacité du praticien à explorer les possibles via sa pratique réflexive.

Ce niveau n'est pas révélé par les tuteurs. Aucun exemple ne permet de révéler via les réponses des tuteurs que le stagiaire propose une ou des alternatives à sa pratique, explore une ou des alternatives à sa pratique ou la théorise.

G. 5. 4 : Des pratiques réflexives qui s'équilibrent ?

Comme le précise Derobertmasure (2017) dans le guide pour porter un regard réflexif sur sa pratique, « il est important d'être capable de mobiliser les trois types de processus réflexif de manière équilibrée ». Un seul exemple permet de révéler une pratique réflexive établie sur les trois niveaux.

- (19) Certains élèves n'y arrivaient pas. En fin de séance, on a relevé le problème. Il a pu me dire ce qui pouvait poser problème (niveau 1) et il m'a donné des solutions pour simplifier la tâche par une dissociation du travail de jambes (niveau 3) afin que les jeunes prennent conscience du fonctionnement du rétropédalage (niveau 2).

Cet exemple est révélé par un tuteur de la formation EM-MEEF qui accueille un stagiaire de 3^{ème} année. On perçoit sur cet exemple que le stagiaire est capable pour une activité :

- de décrire la situation et de pointer les difficultés (niveau 1) « Il a pu me dire ce qui pouvait poser problème ».
- d'envisager des perspectives (niveau 3) « il m'a donné des solutions pour simplifier la tâche par une dissociation du travail de jambes ».
- de justifier et intentionnaliser sa pratique (niveau 2) « afin que les jeunes prennent conscience du fonctionnement du rétropédalage ».

Cet exemple permet d'identifier que la pratique est post-action en présence du tuteur « *En fin de séance, on a relevé le problème* ». Comme évoqué, les temps d'échange post-action semblent plus propices à la pratique réflexive des stagiaires. Cependant, cet exemple illustre la difficulté d'affirmer la pratique réflexive du stagiaire. Dans ce cas, il est difficile d'identifier précisément via le retour du tuteur que l'étudiant prend sa pratique en réflexion. Le retour du tuteur signale que le stagiaire prend le contenu de sa pratique en réflexion sans centrer sa réflexion sur sa propre action. Selon la définition de la pratique réflexive retenue, on peut s'interroger sur la « validité » de cette pratique réflexive. L'exemple décrit montre l'engagement réflexif de l'étudiant, mais ne permet pas d'affirmer objectivement que l'étudiant porte un regard réflexif équilibré sur sa pratique. La question se pose notamment pour l'atteinte du niveau 3 où l'étudiant semble trouver une alternative à la situation pédagogique sans pour autant proposer une alternative à sa pratique. Une prise de recul qui permettrait d'envisager une pratique adaptée pour une prochaine intervention similaire.

G. 5. 5 : Pas d'identification

Parmi les 38 tuteurs interrogés, dix d'entre eux ne sont pas en mesure de décrire une pratique réflexive de la part de leur stagiaire.

- (7) (8) (10) (11) (14) (16) (22) (32) (33) (34)

Parmi ces tuteurs, un seul d'entre eux décrit des difficultés liées aux conditions sanitaires exceptionnelles qui ont contraint les pratiques du stagiaire. Les autres tuteurs indifféremment du niveau ou de la formation de stagiaire indiquent l'incapacité à décrire une pratique réflexive de l'étudiant.

Au-delà des « non » exprimés, 14 autres tuteurs expriment des exemples qui ne permettent pas d'identifier la pratique réflexive des étudiants. Certains décrivent leurs pratiques, les contenus des activités des stagiaires ou l'intérêt de l'accueil d'un stagiaire.

G. 5. 6 : Analyse des données par type de regroupement (niveau, formation, filière)

Pas de donnée remarquable.

G. 5. 7 : Analyse

Seulement 14 tuteurs sur 38 révèlent des pratiques réflexives remarquables de la part des stagiaires. Ce résultat traduit la difficulté des tuteurs d'observer ou d'identifier ces pratiques de la part des étudiants. Ce résultat peut être analysé via deux versants :

- Soit le tuteur est dans l'incapacité de révéler cette pratique en raison du souvenir absent, de sa méconnaissance et/ou de ses lacunes relatives à l'identification des niveaux de réflexivité.
- Soit le stagiaire n'engage pas de pratique réflexive lors de son stage de professionnalisation ce qui induit une impossibilité de la déceler par le tuteur.

Ce résultat renforce la problématique initiale qui se focalise sur la rareté des pratiques réflexives des étudiants sur le terrain de stage. Pourtant parmi les exemples décrits par les tuteurs, quelques étudiants sont engagés sur cette pratique. Une pratique qui permet de prendre du recul et d'acquérir une compétence réflexive en vue d'une adaptabilité professionnelle.

Les exemples décrits permettent rarement d'identifier précisément les facteurs catalyseurs de la pratique réflexive des étudiants. Les tuteurs ne précisent pas les moyens mis en œuvre pour observer cette pratique réflexive. Il semble que le temps d'échange (avec un tiers) post-action semble opportun pour positionner l'étudiant dans des conditions favorables. On peut supposer l'utilité de ce contexte favorable pour qu'ensuite le stagiaire devienne plus autonome dans cette pratique.

Les données révèlent également les difficultés du professionnel à se positionner en tuteur plutôt qu'en expert de son activité. Les exemples cités montrent que le professionnel attend une performance du stagiaire avec l'intention de poursuivre et de garder l'identité et la valeur attendue de ses actions. L'errance est un des principes de la pratique réflexive où le praticien tâtonne et se pose des questions sur ses actions. Le contexte professionnel des tuteurs ne permet pas toujours de laisser cette errance en raison des risques sanitaires, des obligations de rendre des comptes (évaluation des élèves) ou de répondre à une commande de la part d'un client. Ainsi, l'environnement et les obligations de

production du professionnel semblent souvent passer devant la mission de tutorer. De ce fait, le professionnel conduit le tuteuré vers son résultat attendu.

Au cœur de cette étude, l'étudiant est l'acteur principal de cette pratique. Les tuteurs distinguent des profils d'étudiants qui s'engagent et répondent aux sollicitations au contraire d'autres qui se rejettent la prise de recul. La pratique réflexive ne peut être sur demande, elle nécessite un effort de la part des différents acteurs, de ce fait les incitations voire les injonctions du tuteur ou les demandes du stagiaire peuvent être vaines si l'environnement n'est pas propice.

Le tuteur peut être en difficulté à l'idée de se souvenir et de transcrire les pratiques réflexives des étudiants. La pratique n'est pas forcément exprimée, elle peut être interne pour le stagiaire qui évite de s'exprimer. Elle ne peut être révélée que si l'étudiant aborde le sujet ou si le tuteur la sollicite. Ainsi, le stagiaire peut-être un praticien réflexif sans que le tuteur en ait connaissance.

Enfin, il paraît délicat d'identifier nettement une pratique réflexive équilibrée du stagiaire en raison de l'implication de multiples facteurs. Ces résultats démontrent qu'elle peut être présente, mais sa méconnaissance de la part des différents acteurs paraît la limiter, voire l'amputer.

G.6 Effets collatéraux

L'ultime question de ce questionnaire est relative aux conséquences de cette formation et de la passation de ce questionnaire. Elle vise à identifier les effets collatéraux de l'implication des tuteurs dans ce dispositif. La question prend la forme suivante :

Percevez-vous des effets collatéraux (professionnels et personnels) à votre accompagnement visant à inciter la pratique réflexive des étudiants ?

G. 6. 1 : Pas d'effet

Douze tuteurs estiment ne pas avoir observé d'effets collatéraux suite à leur implication dans ce dispositif.

- (1) (7) (9) (11) (14) (21) (23) (24) (28) (32) (34) (35)

La non-identification d'effets est parfois justifiée par le peu de temps de présence du stagiaire sur le terrain de stage.

- Non pas en si peu de temps. (21)
- Pour le peu de temps passé par la stagiaire sur la structure non. (28)

Certains précisent également que cette démarche est contraignante au niveau du temps.

- Non je ne vois pas d'effets collatéraux si ce n'est qu'avec deux étudiants stagiaires cette démarche est contraignante au niveau du temps. (34)

La notion de temps est une fois de plus citée par les tuteurs, comme un des facteurs limitant les bénéfices de cette démarche. Au-delà de cette justification, près d'un tiers des tuteurs indépendamment du niveau et du type de formation estime ne pas percevoir d'effet collatéral.

G. 6. 2 : Sur la pratique du tuteur

Les autres tuteurs ciblent quant à eux différents effets, notamment sur leur pratique. Ce dispositif permet aux tuteurs de remettre en question leurs pratiques et de repenser leur accompagnement. Les exemples des tuteurs sont nombreux et illustrent une posture de praticien réflexif qui prend conscience de ses pratiques et s'évalue.

Prise de conscience par le tuteur de sa pratique professionnelle

- Oui, cela m'a fait réfléchir à ma propre manière d'enseigner. Cela m'a également donné envie d'aller plus loin. (2)
- Il y a effectivement des effets collatéraux : notamment dans la prise de paroles qui est devenue moins importante pour ma part, réactualisation de certaines notions et liens pour ma part. Je me vois plus comme une ressource et non un modèle. (3)
- Oui fortement, remise en question de sa propre activité. (4)
- Des effets sur moi...oui, beaucoup de remise en cause aussi et d'apprentissage. Une obligation à retravailler les mots, ma place dans la relation. (5)
- Cela m'a évidemment permis de me questionner sur ma pratique (expérience très riche). (6)
- Se réinterroger sur notre pratique, les prises de décision. (8)
- Enrichit le quotidien du tuteur, car amène, chez lui aussi, une pratique réflexive (nous sommes, au fond, dans une formation continue en accompagnant un stagiaire). (18)
- En parallèle, cela m'a incité à analyser d'avantage mes propres interventions, à approfondir davantage sur ce que je pouvais faire de mieux. Je pense que c'est quelque chose que l'on fait de moins en moins au fur et à mesure que l'on travaille tous les jours dans notre domaine. (25)
- Plus d'implication et de réflexion dans ma pratique pro. (30)
- Ça permet de voir une autre approche des séances, des activités proposées aux élèves, de discuter et d'avoir une certaine ouverture d'esprit qui peut nous « sortir d'une certaine routine » de pratique du métier. (31)

Ces exemples révèlent ou désignent des pratiques réflexives de la part des tuteurs. Le dispositif et la passation du questionnaire semblent avoir bousculé les pratiques des tuteurs. Une stimulation qui paraît appréciée et qui tend à la valorisation de l'accompagnement des stagiaires. Les exemples sont donnés avec précision, ils révèlent presque plus nettement les pratiques réflexives des tuteurs au contraire de celle des stagiaires plus difficilement identifiables.

> Cela révèle la difficulté d'identifier et de rendre compte de la pratique réflexive d'un tiers (ici un stagiaire) qui est de ce fait difficilement évaluable.

> Un praticien expérimenté est plus à même de s'engager sur une pratique réflexive, même si on perçoit la nécessité d'être stimulé ou sollicité (formation ou questionnaire) pour engager cette pratique.

> Les tuteurs ne semblent pas tous s'engager dans cette pratique, une incitation précoce (stimulation des stagiaires) pourrait créer le terreau nécessaire à la fabrication d'un praticien réflexif.

> À court terme, une formation qui pourrait avoir activé la pratique réflexive des tuteurs, un prérequis nécessaire à la stimulation de pratiques réflexives des stagiaires.

Pratique d'accompagnement du stagiaire

Les tuteurs donnent des exemples précis en lien direct avec les recommandations transmises lors de la formation. Ils ciblent le fait de faire réfléchir l'étudiant et de l'accompagner plus que le guider sans considérer ses interrogations.

- Notamment dans la prise de paroles qui est devenue moins importante pour ma part, Réactualisation de certaines notions et liens pour ma part, je me vois plus comme une ressource et non un modèle. (4)
- Idée de devoir se remettre en cause constamment. Ce n'est pas : j'ai le savoir et les étudiants apprennent c'est plutôt qu'est-ce que tu peux m'apporter et comment je peux te faire profiter de mon expérience. (31)

Le professionnel accompagnateur prend conscience de son rôle de guide, il identifie la nécessité de passer du rôle de l'expert à celui du tuteur et qu'il doit être une ressource pour le stagiaire.

Ajustement des relations avec le stagiaire

L'incitation aux pratiques réflexives conduit à une relation plus partagée et plus symétrique.

- Leur questionnement me sort de ma zone de confort et me pousse à me remettre davantage en question. (10)
- Nous avons eu un temps de "recadrage" au cours du stage, qui fut bénéfique tant pour moi que pour elle. (16)
- Oui, cela m'incite à être plus dans la valorisation individuelle là où j'encourageais plutôt l'équipe. (17)
- J'ai aussi apprécié confronter nos idées parfois différentes, souvent complémentaires et apporter un regard pratique due à mon expérience. (27)

De plus, cela semble induire une relation établie qui définit les rôles de chacun, la relation plus équilibrée permet au stagiaire d'engager une pratique réflexive en vue du questionnement programmé.

- Ils ont pris l'habitude de questionnement dès le début de chaque bilan. (19)

Application au-delà des stagiaires accueillis

Ce mode d'accompagnement est transférable pour un tuteur qui précise utiliser cette méthode auprès d'autres bénéficiaires.

- Cela m'a amené à faire de même avec mes élèves pour qu'ils puissent réfléchir et analyser leur travail. (19)

Cela pourrait traduire un transfert explicite d'une incitation à la pratique réflexive qui se retourne vers l'incitateur. Cela abonde également dans la logique de la dynamique réflexive énoncée précédemment.

G. 6. 3 : Données particulières

Un tuteur précise que cette méthode permet de faire réfléchir l'étudiant au-delà de sa pratique. Dans le contexte particulier de la préparation à un concours, les étudiants peuvent être amenés à se questionner sur des questions plus larges comme leur formation au sens large en vue des exigences liées à leur professionnalisation.

- [Permet] de questionner la formation des étudiants (plus préparés à un concours, qu'au métier d'enseignant). (6)

L'incitation à la réflexivité ne peut être limitée à la dyade tuteur-stagiaire, la dynamique réflexive se diffuse et peut faire évoluer le fonctionnement global de la structure.

- Développe la créativité de tous les acteurs liés à nos échanges (étudiants et collègues). (11)

Enfin, les responsabilités données aux stagiaires peuvent apporter une plus-value aux structures d'accueil via le développement ou la création des nouvelles activités, un des bénéfices de la pratique réflexive des stagiaires pour la structure.

- Les cours collectifs mis en place pendant le stage vont être poursuivis au sein de notre établissement. (15)

G. 7 Autres

Pour clôturer ce questionnaire, les tuteurs ont la possibilité de laisser un commentaire ou une remarque suite au suivi de ce dispositif. Cette interrogation prend la forme suivante :

Précisions complémentaires

Dix-neuf tuteurs sur les trente-huit répondants renseignent cette question. Parmi ces retours, quelques données sont à considérer dans l'analyse globale de l'étude, elles révèlent des limites et des perspectives pour cette étude.

G. 7. 1 : La crise sanitaire a perturbé l'accompagnement

Quatre tuteurs évoquent les difficultés rencontrées suite à la mise en place des recommandations particulières en raison de la crise sanitaire, une situation qui a réduit la durée des stages donc des situations permettant d'observer la réflexivité des stagiaires.

- La crise sanitaire a fortement perturbé le stage. (8)
- Arrêt du stage (confinement) après 10 jours donc trop peu de temps pour mettre des choses en place... (28)
- La durée du stage étant écourtée, il a été difficile d'inciter la pratique réflexive des étudiants comme convenu. (29)
- Dommage que la crise actuelle n'est pas permise d'aller au bout de ce stage... (38)

G. 7. 2 : Remerciements pour la mise en place du dispositif

Quelques tuteurs mentionnent également leur intérêt d'avoir participé à cette étude, en mentionnant notamment la valeur ajoutée des supports en vue de leurs accompagnements.

- J'ai trouvé cela intéressant et va me servir si je suis amené à être de nouveau tuteur. (3)
- Merci pour cette proposition d'outils précis, de trame nous préparant mieux à l'accueil des étudiants. Malheureusement, je comptais beaucoup sur ce dernier temps de stage pour mettre davantage en application l'outil proposé. Réflexion et mise en action à poursuivre peut-être une prochaine fois. (6)
- Le document support d'échange de la réunion est très intéressant. (18)
- Pas de remarque supplémentaire. En espérant avoir répondu à vos attentes. C'était enrichissant. (19)

G. 7. 3 : Méthodologie à ajuster

Pour un tuteur la méthodologie proposée n'était pas adaptée en précisant notamment un temps trop long entre la formation et l'envoi du questionnaire. Une chronologie qui ne lui a pas permis d'identifier les effets de la formation et de son influence sur les pratiques réflexives des étudiants.

- Le questionnaire a été envoyé un peu tard (il aurait pu être envoyé en même temps que la vidéo). J'ai essayé de mettre en application certains principes lors de la 2ème période de stage, mais cela a été difficile. De plus, il faudrait que je regarde à nouveau cette vidéo pour m'en imprégner davantage. (11)

G. 7. 4 : Recommandations à destination de l'organisme de formation

D'autres tuteurs proposent quelques ajustements qui permettraient un contexte plus favorable aux pratiques réflexives des stagiaires. Une première remarque cible l'organisation du stage qui ne semble pas propice pour ce tuteur à la mise en place du dispositif.

- La configuration du stage ne permet pas d'aller au bout de leur pratique réflexive et sa mise en œuvre. Il serait plus judicieux d'avoir 6 semaines consécutives pour une réelle efficacité, tant pour eux que pour les élèves, qui ont du mal à s'y retrouver. (10)

Pour un autre tuteur, les stagiaires devraient être sensibilisés à la pratique réflexive, probablement en vue de s'engager avec des connaissances dans cette pratique sur le terrain de stage

- Je pense que les étudiants devraient bénéficier d'une formation ou information sur ce type de pratique. (20)

Enfin pour un autre tuteur, il est difficile d'inciter cette pratique à des étudiants qui se focalisent sur la préparation de leur concours au dépend de leur activité sur le terrain de stage.

- (34) Je pense clairement que d'avoir des stagiaires focalisés sur leur travail aurait changé mon regard cette pratique réflexive. Mes stagiaires n'étaient pas focus sur leurs leçons ou leurs pratiques (ils ont la tête à leur concours).

Ces remarques montrent la diversité ainsi que les recommandations ou exigences des structures en vue d'accueillir les étudiants dans des conditions qui leur semblent favorables. Des données qui permettent d'étoffer la liste des conditions et éléments favorables à la pratique réflexive.

H Résultats

Suite aux observations précédentes, réalisées via l'analyse des entretiens bruts entre tuteurs et stagiaires, l'intention de cette étude N°3 était de sensibiliser les tuteurs à la réflexivité des stagiaires. Via la mise en place d'un court dispositif de formation, l'objectif était de proposer aux tuteurs volontaires une méthode et des outils permettant d'inciter la pratique réflexive des étudiants sur le terrain de stage. Suite à la formation, via la passation d'un questionnaire, les tuteurs devaient décrire leurs pratiques et présenter les pratiques réflexives observées suite à leur accompagnement.

Pour guider l'analyse, plusieurs hypothèses délimitent les observations.

Hypothèse 1 : Les tuteurs formés peuvent accueillir les étudiants dans des conditions favorables qui permettent d'inciter la pratique réflexive des étudiants. (Mise en place des différents axes).

> Les tuteurs formés révèlent des difficultés à organiser un accompagnement en adéquation avec l'ensemble des recommandations. Ces difficultés sont notamment liées à la contrainte temporelle d'une mission tutorale. Une mission identifiée qui nécessite du temps et que peu de structures semblent mettre à disposition des tuteurs. La problématique du temps se répercute sur l'opérationnalisation et la qualité de l'accompagnement. Ainsi, la mise en application des cinq axes semble complexe pour les tuteurs notamment en raison de facteurs internes à la structure (i.e., contraintes structurelles et exigences des publics) et en raison des profils des stagiaires qui peuvent contraindre la collaboration.

Hypothèse 2 : La formation suivie par les tuteurs permet d'identifier des pratiques réflexives de la part du stagiaire notamment lors des temps d'échange « tuteur-stagiaire ». (Une distinction pourrait-être remarquable entre les tuteurs qui ont suivi la formation en présentiel ou à distance.

> Le tuteur questionne régulièrement le stagiaire, cette pratique semble ancrée dans sa pratique tutorale. Elle permet aux tuteurs d'observer des pratiques réflexives remarquables. Toutefois, le questionnement paraît perfectible, car la pratique réflexive ne semble pas courante chez tous les stagiaires. Les réponses des tuteurs ne permettent pas de certifier des pratiques réflexives de la part de tous les étudiants. Le recueil des données via le questionnaire ne permet pas d'identifier la forme des questions des tuteurs. Comme révélé dans l'étude précédente, les questions restent vraisemblablement peu construites dans la logique d'un questionnement progressif en vue de positionner le stagiaire en praticien réflexif.

Enfin, comme indiqué par certains tuteurs, l'injonction à la réflexion et à la pratique réflexive peut être contre-productive. Au tuteur de faire preuve de finesse dans son accompagnement pour déclencher des processus réflexifs.

Hypothèse 3 : La formation des tuteurs permet aux stagiaires d'engager des pratiques réflexives équilibrées sur les trois niveaux définis par Derobertmasure.

L'équilibre attendu sur les différents niveaux n'est pas décrit, ce qui traduit la difficulté pour les tuteurs de proposer une démarche de questionnement progressive sur les trois niveaux de réflexivité pour une même action. Les processus réflexifs activés par les stagiaires suite aux échanges et interrogations des tuteurs sont souvent isolés et divisés.

Hypothèse 4 : la dynamique interpersonnelle tuteur-stagiaire est essentielle pour activer les pratiques réflexives du stagiaire et du tuteur.

La relation tuteur-stagiaire est souvent déséquilibrée lors de la mise en stage. Elle se construit en considérant des dilemmes (Chaliès, 2000) liés aux contextes et aux profils des acteurs de la dyade. Cependant, la qualité de la relation est essentielle dans la perspective de créer une dynamique interpersonnelle source de pratiques réflexives. Le tuteur délimite la relation par ses attentes, ses exigences et ses contraintes, c'est ensuite au stagiaire d'activer la dynamique de l'échange. Comme évoqué par les tuteurs, le stagiaire doit être le moteur de la relation dans le cadre défini par le tuteur. La dynamique permet aux praticiens-tuteurs et stagiaires de prendre du recul dans et sur leur pratique pour valoriser la relation. Une valorisation qui se traduit par une dynamique réflexive tuteur-stagiaire où les deux acteurs sont en mesure de porter un regard sur leur pratique.

I. Analyse de l'étude

Cette étude réalisée en deux phases permet de révéler et discuter des éléments majeurs liés aux pratiques réflexives des étudiants.

La notion du temps est pointée à de nombreuses reprises. L'accueil d'un stagiaire induit nécessairement du temps à prendre et à donner pour son accompagnement et les tuteurs pointent leurs contraintes de temps pour suivre les étudiants-stagiaires. Dans la perspective d'inciter les étudiants à activer des processus réflexifs, le temps est indispensable. Le temps nécessaire pour créer une relation propice, le temps pour permettre au tuteur d'organiser son accompagnement, le temps pour que le stagiaire enquête et recherche, le temps que le tuteur questionne et laisse le temps de la réflexion au stagiaire, le temps d'agir, de préparer ou de faire les bilans de ses actions. Autant de dimensions du temps qui ne transparaissent pas dans les différentes observations réalisées. De ce fait, le tuteur semble guider l'étudiant « sur le fil » sans avoir le temps de prendre le temps. L'organisation du temps pour accompagner les stagiaires n'est pas décrite et présentée par les tuteurs, l'accompagnement paraît spontané plus que structuré. Une organisation du suivi pourrait être une mesure pour ne pas perdre de temps en visant des échanges plus qualitatifs. Un temps qui serait favorable pour inciter les étudiants à porter un autre regard sur et dans leur pratique dans la perspective d'une pratique professionnelle régulièrement remise en question.

Le temps alloué aux missions d'accompagnement dans les différentes structures est variable, cela induit naturellement des suivis différenciés. On note par exemple des propos moins marqués sur le manque de temps, pour les tuteurs du secteur sanitaire au contraire des tuteurs pour le secteur de l'enseignement.

L'environnement professionnel apparaît également comme influant dans la perspective d'activer les pratiques réflexives des étudiants. L'organisation professionnelle fixe des modèles et des normes peuvent contraindre l'utilité perçue d'une pratique réflexive. Les finalités de la formation ne nécessitent pas toujours pour l'étudiant (les tuteurs ?) de faire l'effort réflexif. La normalisation des pratiques professionnelles soutenues par les tuteurs pourrait inhiber l'activité réflexive des étudiants.

Les tuteurs impliqués dans cette étude sont nécessairement soucieux de faire évoluer leur pratique. Leur implication volontaire montre un intérêt pour valoriser leur accompagnement et inciter les

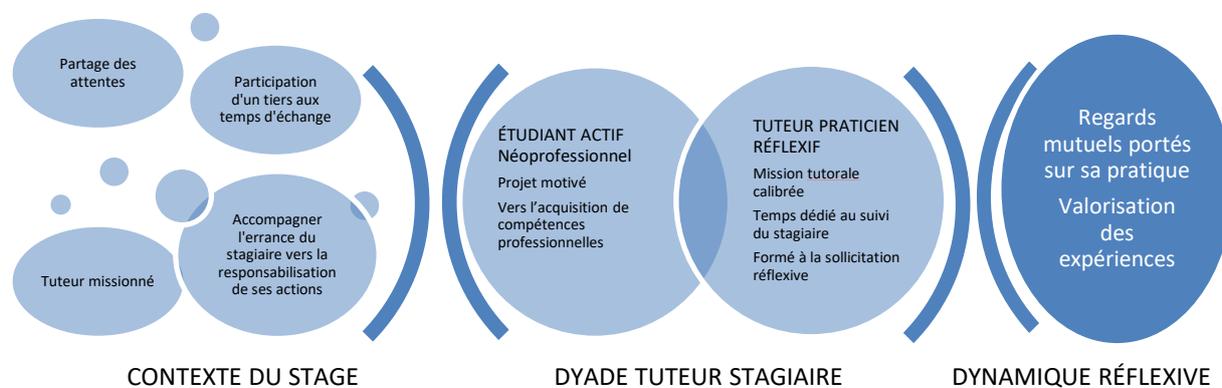
pratiques réflexives des étudiants. Un engagement dans ce dispositif qui se traduit assurément par un regard porté sur leur accompagnement, une posture réflexive nécessaire à la dynamique réflexive de la dyade tuteur-stagiaire. Un prérequis qui semble nécessaire à l'activation de la pratique réflexive de l'étudiant. Cette pratique réflexive du tuteur doit être identifiée par le stagiaire pour que lui aussi engage cette pratique. Dans le cas contraire, difficile d'inciter l'étudiant à se distancier et critiquer sa propre pratique si son tuteur ne fait pas preuve lui-même de réflexivité. La pratique réflexive du tuteur est un premier pas pour celle du stagiaire. Elle doit ensuite être identifiée comme pertinente et utile pour qu'il s'engage sur les différents processus de la pratique réflexive.

Les tuteurs pointent des profils d'étudiants qui leur paraissent plus ou moins à même d'être actifs sur le terrain de stage et d'engager une pratique réflexive. Les tuteurs parlent de stagiaire en mesure ou non d'engager une pratique réflexive. Leurs propos ne permettent pas de distinguer des profils très variés. La calibration est binaire, l'étudiant est en mesure d'être réflexif ; il y voit un intérêt et il s'engage dans cette pratique, seul ou lors de temps d'échange. Au contraire de l'étudiant passif qui ne s'engage pas sur la pratique réflexive en raison de son manque d'intérêt, son incapacité n'est jamais mentionnée. On distingue donc deux profils. Un profil d'étudiant actif, néo-professionnel qui est engagé et motivé en vue d'acquérir des compétences liées au projet professionnel visé (Bédard et Viau, 2001). Puis un profil d'étudiant passif, opportuniste ou indécis qui est engagé en vue de la finalité de la formation et du métier visé sans considérer son développement professionnel lié à l'acquisition de compétences. Le profil de l'étudiant est un réel indicateur quant à l'implication du tuteur dans l'accompagnement du stagiaire. Les critères ne sont pas clairement identifiés et spécifiques selon les tuteurs et les références du secteur professionnel. Ils sont probablement un peu subjectifs et liés à la qualité de la relation entre le tuteur et le stagiaire. Cependant malgré ces indications non objectives, le stagiaire doit être adapté ou s'adapter au contexte du stage pour envisager une collaboration vertueuse. La capacité d'adaptation du stagiaire à sa structure de stage et son tuteur montre un terrain propice à la pratique réflexive. Ainsi, tous les stagiaires pourraient ne pas être en mesure d'être réflexifs. Une question demeure, à savoir si le tuteur formé et initié peut-être en mesure de déclencher la pratique réflexive d'un étudiant plus rigide à cette pratique ? Le levier pourrait être l'utilité perçue et explicitée en vue de sa professionnalisation, si telle est son intention.

Les observations se sont déroulées auprès d'un large panel de professionnel, tuteur d'étudiants inscrits dans différentes filières des formations en STAPS. Quelques propos montrent des modalités d'accompagnement particulières, mais ces approches sont balayées par d'autres tuteurs d'un même secteur professionnel. Ainsi difficile d'affirmer qu'un secteur professionnel présente des conditions plus favorables à la pratique réflexive des étudiants. De même pour le niveau d'étude, peu de distinctions marquées entre un étudiant de licence et un étudiant de master.

De ce fait, difficile de décrire catégoriquement les conditions idéales pour observer la pratique réflexive des étudiants, pour autant quelques repères peuvent être décrits suite à l'analyse de cette étude.

Figure 31 modèle conditions idéales



Enfin, les tuteurs-participants mentionnent leur intérêt d'être outillés dans la perspective d'accueillir de manière plus efficace les stagiaires. Les tuteurs qui pratiquent l'accompagnement des stagiaires ne sont pas tous des experts du tutorat. Le suivi d'un stagiaire semble plus régulièrement le fruit d'une acceptation que celle d'une demande, sauf dans le secteur de l'enseignement où les tuteurs peuvent en faire la demande (e.g., dans l'établissement ciblé par la recherche, un temps de formation en faveur des tuteurs existe pour les formations en master des métiers de l'enseignement). Ainsi, les tuteurs sollicités sont demandeurs de supports et d'aides de la part des organismes de formation pour ajuster leur accompagnement et suivre les étudiants avec des moyens ciblés.

J. Limites

Les observations ont permis de recueillir des données qui émanent le plus souvent des souvenirs des tuteurs. Des souvenirs qui ont pu être influencés ou déformés par le temps ou la participation à ce dispositif. L'observation en direct permettrait probablement de révéler des indices plus factuels et déterminer les facteurs majeurs et mineurs favorables à la pratique réflexive des étudiants. Cependant le biais de se savoir filmé ou observé pourrait provoquer les pratiques attendues et construites. De ce point de vue, l'observation *a posteriori* est favorable notamment, car est active la pratique réflexive post-action.

Une autre interrogation méthodologique est relative aux tuteurs sollicités, des profils très, voire trop variés pour envisager des observations spécifiques par rapport à un secteur professionnel en particulier ou encore un type de tuteur novice ou plus expérimenté. Des données plus ciblées qui auraient permis de montrer des pratiques particulières et envisager un dispositif d'accompagnement plus adapté. Cependant, ce panel de tuteurs très hétéroclite est représentatif des professionnels

accompagnateurs dans les formations en STAPS. Cela représente peut-être une perspective à cette étude.

L'identification des pratiques réflexives demeure complexe en raison des multiples processus et de la forme des pratiques. Elle ne présente pas nécessairement une utilité pour les tuteurs. De ce fait, les tuteurs ne semblent pas tous attachés et disposés à identifier les pratiques réflexives des étudiants. Certaines pratiques d'étudiants sont peut-être omises de la part des tuteurs voir non évoquées par les étudiants qui ne perçoivent pas l'utilité de les déclarer aux tuteurs (cf. tableau 37).

Enfin, le contexte sanitaire exceptionnel lié à la pandémie de la COVID-19 a sans aucun doute eu des répercussions sur l'accompagnement des tuteurs, l'implication des stagiaires, le fonctionnement des structures de stage. Autant de facteurs bouleversés par la situation qui peuvent difficilement être intégrés à l'analyse de cette étude.

PARTIE 5 : SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES

L'observation des pratiques réflexives de la part des étudiants est difficile, il faut fouiller dans les entretiens, les questionnaires pour les identifier. Ces pratiques ne sont pas spontanées pour l'ensemble des étudiants. L'engagement dans ces pratiques est fonction de multiples facteurs et conditions. L'équilibre semble fragile à trouver pour l'étudiant en formation qui est engagé dans un cursus à la fois qualifiant et professionnalisant. L'étudiant traverse ses années à l'université en ciblant des objectifs qui lui sont propres en fonction de ses projets. Il choisit un parcours universitaire personnel selon ses ambitions. Il fait donc des choix d'implication durant son cursus pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixé. Pour ce faire, il est peut-être stratégique et réfléchi pour adopter la posture propice à son but.

Au-delà de l'identification et du cadrage de l'étudiant réflexif, les recherches réalisées permettent d'envisager quelques perspectives pour étayer et favoriser les conditions propices à la pratique réflexive des étudiants. Ces recherches pointent également des questionnements liés à la réflexivité de l'ensemble des acteurs selon les secteurs professionnels. Des interrogations qui éveillent des réflexions quant à la poursuite de ces travaux de recherche.

Chapitre 1 : Synthèse

A. Des profils : de l'étudiant opportuniste au néo-professionnel.

Tout au long des travaux de recherche réalisés, de nombreux étudiants ont été sollicités via des questionnaires, des entretiens et des temps d'échanges. Les travaux ont ciblé des profils variés d'étudiants inscrits en STAPS qui ont montré un intérêt propre à engager des pratiques réflexives.

A.1 L'étudiant réflexif : quel(s) intérêt(s)

La première réflexion porte sur l'étudiant et son ou ses intérêts à être réflexif. La formation universitaire s'organise autour de savoirs à maîtriser et de compétences à acquérir pour valider un diplôme universitaire. Dans ce contexte, se pose la question de l'utilité de la pratique réflexive en formation pour l'étudiant. Cette pratique nécessite une posture puis une démarche se poursuivant par une remise en question de sa pratique en vue d'une adaptation de celle-ci. L'étudiant en formation est ainsi face au dilemme de l'engagement réflexif.

Les observations réalisées supposent des intérêts pouvant-être liés à différents facteurs. Tout d'abord, les facteurs intrinsèques qui sont associés aux avantages inhérents que cette pratique aura sur les capacités de l'étudiant. Ensuite, la réflexivité permettrait à l'étudiant de se professionnaliser via un regard critique sur ses pratiques et sur l'environnement professionnel qu'il investit. Cette prise de recul lui permettrait d'avancer dans un environnement connu en vue de s'adapter aux conditions particulières du secteur. L'étudiant réflexif serait ainsi en mesure de s'accommoder aux différents contextes et d'agir de façon pertinente en fonction de la situation. Au-delà de la capacité à savoir agir, la pratique réflexive pourrait se révéler avantageuse dans différentes situations pouvant être

considérées comme extrinsèques. L'étudiant réflexif serait en mesure de s'adapter aux attentes particulières des différents formateurs en proposant des réponses singulières au regard des attendus d'un enseignant. Il apparaît plus armé pour faire son métier d'étudiant et jouer le jeu de l'université en adaptant ses pratiques pour être plus efficace. En vue de son employabilité post-formation, l'étudiant réflexif posséderait cette agilité qui lui permettrait de s'adapter aux demandes des recruteurs et des responsables des structures professionnelles. Une métacompétence source d'opportunités professionnelles pour l'étudiant qui serait en mesure de faire preuve d'une adaptabilité favorable à son employabilité.

Toutefois, peut-on déterminer des limites ou le « côté obscur » de la pratique réflexive d'un point de vue de la professionnalisation ? La prise de recul et la distanciation permettent de cerner ce qui est essentiel pour être en réussite, notamment à l'université où les indicateurs de réussite sont spécifiés. Dans ce cadre, l'étudiant se mue en praticien réflexif de ses pratiques estudiantines et adapte ses pratiques, non pas dans la perspective d'acquérir des savoirs et des compétences professionnelles, mais dans celle de cibler au mieux les efforts à fournir pour être en réussite.

Ainsi, en mesurant l'utilité des efforts à fournir, l'étudiant s'engage très probablement dans des pratiques réflexives pouvant être orientées :

- sur ses pratiques relatives à son métier d'étudiant tout au long de son cursus pour être en réussite,
- sur ses pratiques relatives à son futur métier et qui sont réalisées sur le terrain de stage lorsque les conditions sont réunies.

Le fonctionnement du système universitaire nécessite probablement d'être réflexif dans ces deux situations pour se professionnaliser et pour être en réussite à l'université. Toutefois, il semble difficile de définir l'équilibre souhaité pour former un étudiant néo-professionnel réflexif.

Se positionner en praticien réflexif révèle également quelques limites. En considérant une approche intrinsèque, la démarche réflexive demande un effort, elle ne semble pas spontanée pour tous les acteurs. L'engagement réflexif demande un souvenir de mémorisation, de restitution, de réflexion et d'analyse dans des conditions et des moments plus au moins confortables. Autant de critères qui peuvent empêcher d'enclencher une pratique réflexive. Pendant sa pratique professionnelle, l'étudiant tente d'agir et faire face à la situation, il peut ne pas percevoir la nécessité de faire l'effort se regarder faire. Dans la logique de « survivance » déjà évoquée, l'effort de la posture réflexive n'est pas majeur pour traverser l'expérimentation professionnelle. La pratique réflexive post-action qui apparaît plus aisée en raison des contraintes temporelles réduites doit nécessairement être liée à une intentionnalisation après l'activité. Dans ce cas sans une injonction institutionnelle, l'étudiant n'est pas nécessairement proactif pour engager une démarche réflexive.

Une activation demandant un effort, qui peut par la suite révéler des données peu gratifiantes ou valorisantes pour le praticien. En effet, la pratique réflexive permet de prendre conscience de ses actions, de pointer ses difficultés, d'évaluer sa pratique. Des processus pour un professionnel en formation qui soulignent ses limites, qui ne sont pas toujours acceptables et faciles à intégrer. En effet, il apparaît délicat de se regarder faire et se re-regarder faire après une expérience professionnelle difficile. L'intention première est plus de minimiser la situation qui a probablement été mal vécue pendant l'action, le retour sur celle-ci peut ainsi être négligé ou effacé. De plus, dans la perspective de

la validation de la formation suivie par l'étudiant, l'identification de ses difficultés peut être perçue comme un obstacle en vue de la certification. Ainsi la démarche réflexive peut être rocailleuse pour un étudiant qui souhaite traverser son parcours universitaire en évitant de surmonter des difficultés. Sachant que compétence réflexive n'apparaît pas comme indispensable à la validation d'une formation universitaire (notamment en STAPS au regard des différentes observations), l'étudiant perçoit la relation « dose de pratique réflexive » et « effet sur la validation de sa formation » ; il peut ainsi réduire cette pratique s'il ne perçoit pas l'intérêt.

Au-delà des enquêtes réalisées, il apparaît que la posture réflexive de l'étudiant peut induire de sa part une critique des dispositifs de formation. Ainsi, le stagiaire peut en étant réflexif, émettre des critiques négatives sur les conseils du tuteur ou le fonctionnement général de la structure d'accueil. Un regard critique qui peut se traduire par une altération des relations avec les professionnels de la structure ou une défiance par rapport à la structure. Des situations qui peuvent se conclure par des effets délétères sur la validation du dispositif de formations. La remise en question des pratiques du tuteur par le stagiaire peut par exemple s'achever par des tensions relationnelles néfastes à la validation du stage. De ce fait, il est parfois plus judicieux pour l'étudiant-stagiaire de suivre sans critique les recommandations du tuteur pour être au plus proche de ses attentes et éviter les contradictions et les justifications dans la perspective de valider sans risque. La pratique réflexive peut ainsi positionner l'étudiant hors du jeu universitaire. Sachant l'étudiant, non maître du jeu, il est vraisemblablement plus confortable de délaissier la pratique réflexive et suivre pour rester dans le jeu.

Ainsi, selon les contextes et les collaborations, la pratique réflexive n'est pas nécessairement révélée de la part de l'étudiant qui peut aussi bien être :

- réflexif et opportuniste (ou néo-professionnel) ne révélant pas sa réflexivité pour ne pas contrarier le tuteur et/ou le fonctionnement de la structure,
- non-réflexif et opportuniste, qui ne s'efforce pas à être réflexif en jouant le jeu de la collaboration avec le tuteur pour être en réussite,
- réflexif et néo-professionnel qui révèle sa réflexivité au tuteur en ajustant sa pratique : deux cas de figure dans cette situation.
 - o Le contexte (tuteur et structure) est en mesure et en attente du regard extérieur de la part du stagiaire. Dans ce cas, la pratique du stagiaire s'engage dans une logique constructiviste.
 - o Le contexte ne semble pas disposer à ces remises en question. L'étudiant agit au risque de sortir du jeu de l'université via une critique des pratiques de la structure. Une remise en question des pratiques des professionnels et des commandes de sa pratique qui peut se conclure par des antagonismes défavorables à la validation des savoirs et compétences attendues.

Ainsi, l'étudiant n'a pas toujours intérêt à exposer ou relater ses pratiques réflexives. Dans ce cas difficile d'identifier ces pratiques si celles-ci sont dissimulées volontairement par les étudiants. Il n'est pas toujours utile pour l'étudiant d'être réflexif si son intention se limite à la certification. La restitution de savoirs et la présentation savoir-faire et savoir-être peut permettre d'atteindre le but de la certification. L'étudiant qui expose ses pratiques réflexives dans un environnement où celles-ci sont attendues s'engage dans une dynamique qui paraît favorable à sa professionnalisation et la certification de sa formation. Dans un environnement plus rigide à accueillir les pratiques réflexives

des étudiants, il s'expose aux risques de tensions avec le tuteur et de freins à la certification en raison d'une posture hors-jeu.

A. 2 Passif et/ou actif

L'intérêt d'engager des pratiques réflexives de la part de l'étudiant se traduit par une posture active ou passive. Une posture active où l'étudiant « agissant » assume et exprime ses réflexions sur ses actions, car il les considère utiles, pertinentes et non dommageables dans le contexte. Une posture active qui peut prendre une autre forme où l'étudiant « non-agissant » intériorise sa réflexion pour plus tard quand le moment sera plus opportun dans la perspective de faire évoluer sa pratique. Au contraire, l'étudiant praticien réflexif passif n'engage pas de réflexion sur sa pratique, il pose des obstacles et résistances (Altet et al., 2013) car la pratique est coûteuse en réflexion. La curiosité est inutile au regard des obligations institutionnelles. Cet effort de la réflexion et son utilité sont confirmés par les étudiants qui déclarent calibrer leurs efforts en fonction des commandes institutionnelles à court terme.

- « Si je reviens sur tout ce que je fais, etc, c'est non pas parce que je vais être professionnel après, mais, car c'est ce qu'on me demande dans mon rapport de stage. » (Entretien SC)

Les étudiants précisent qu'ils font des choix sur les efforts réflexifs à fournir en raison de l'effet dose-réponse relatif aux intérêts perçus.

- « Parfois on a 4 projets à mener en même temps, y en a trois que j'ai un peu boycotté, dès que j'ai la note je laisse de côté. Il y en avait 1 projet de motivant, les autres sans aucun intérêt. » (Entretien VL)

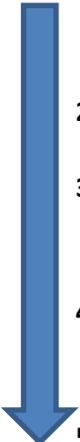
Cette indication interroge l'intérêt de proposer des dispositifs d'accompagnement à la pratique réflexive si celle-ci apparaît pas toujours utile et inadaptée dans le cadre de la formation initiale des étudiants en STAPS.

Tableau 37 Profils des étudiants et engagements de la pratique réflexive

| Étudiant | Posture réflexive | Acteurs (enseignants et tuteurs) de la formation engagés et formés à accompagner la pratique réflexive | Acteurs de la formation non engagés et/ou non formés à accompagner la pratique réflexive |
|--------------------------|-------------------|--|--|
| | Active ou passive | Conséquences sur la pratique réflexive et la formation de l'étudiant | |
| Néo professionnel | Active | Vers la professionnalisation et la remise en question de sa pratique professionnelle Dynamique réflexive (++) Co réflexion | Vers la professionnalisation Pratique réflexive isolée et risque de tensions avec les collaborateurs si remise en question des pratiques professionnelles |
| | Passive | Vers la professionnalisation Pratique réflexive interne Résistances par rapport aux institutions. | Vers la professionnalisation Pratique réflexive interne, car contexte inadapté |
| Opportuniste | Active | Pratique réflexive construite pour répondre aux injonctions institutionnelles, intérêts limités Dynamique réflexive (+) | Pratique réflexive limitée, voire inexistante, car peu utile dans le contexte |
| | passive | Pratique réflexive limitée, posture défavorable à la réussite universitaire de la part du stagiaire, isolement | Reproduction et exécution des commandes du tuteur. Peu formatif |
| Non réflexif | Aucune | Activation vaine de la pratique réflexive de l'étudiant de la part du tuteur. Étudiants en attente de contenus à reproduire. Pratiques ciblées sur la transmission de savoir-faire techniques. | Imitation du tuteur. Non formatif |

Ce tableau de synthèse présente les profils des étudiants et leurs intérêts à engager une pratique réflexive selon les contextes. On perçoit une fois de plus des situations multifactorielles qui révèlent la difficulté d’aligner tous les éléments favorables à une pratique réflexive source de professionnalisation pour les étudiants. Dans la logique de l’alignement pédagogique décrit pour la première fois par John Biggs (1996) qui parlait de « *constructive alignment* », il paraît envisageable de parler d’alignement pour la réflexivité.

Tableau 38 Alignement pour la réflexivité

| | |
|--|---|
|  | <ol style="list-style-type: none"> 1 Engagement et sensibilisation ou formation du tuteur (et de la structure) à la pratique réflexive (adaptation au contexte) 2 Définition et cadrage du projet de stage 3 Engagement de l’étudiant néo-professionnel avec l’intention de porter des regards et des réflexions sur sa pratique (utilité perçue) 4 Organisation et calibration des temps d’échanges : répétitions, donner du temps, diversifier les échanges (pairs, collaborateurs) et les supports (écrit, dossier, vidéo) 5 Nécessité d’échanger via des postures actives – dynamique réflexive |
|--|---|

Un alignement qui paraît nécessaire pour que la pratique réflexive soit source de professionnalisation pour l’étudiant. Un alignement en cinq points qui semble progressif et qui débute nécessairement par la formation du tuteur qui doit être en mesure de proposer un accompagnement tutoral favorable à la pratique réflexive (i.e., cinq axes du dispositif de formation). Un prérequis qui permet dans un second temps de définir et cadrer les pratiques du stage (i.e., contractualisation du projet de stage, définition des missions et des attentes). Un troisième point central et décisif de la pratique réflexive est l’engagement de l’étudiant qui doit être actif et adapté au contexte du stage au regard des principes définis par le tuteur. Le profil de l’étudiant, sa posture et ses intentions déterminent l’activation du processus réflexif. L’engagement de l’étudiant permet au tuteur d’opérationnaliser l’accompagnement tutoral via le quatrième point en organisant et calibrant les temps d’échange. Enfin, des temps d’échange qui se doivent actifs et multiples en vue de relations interpersonnelles qui favorisent la dynamique réflexive tuteur-stagiaire.

A. 3 Être réflexif en vue de sa professionnalisation.

Si l’étudiant perçoit l’utilité d’être un praticien réflexif et si les conditions sont réunies dans le cadre de sa formation initiale, cette posture est favorable à sa professionnalisation.

La pratique réflexive permet :

- De porter un regard sur l'acquisition de ses savoirs et compétences professionnelles en situation pour prendre conscience et favoriser son développement professionnel via l'amélioration de ses savoirs et capacités. On peut même parler de la construction de son identité professionnelle.
- De diagnostiquer sa pratique et de la comparer aux experts d'un groupe professionnel pour l'ajuster aux codes et normes de ce groupe.
- D'ajuster ses savoirs, de cibler ses points forts, ses difficultés pour envisager une pratique professionnelle efficace.
- D'évaluer sa pratique et d'organiser ou réorganiser sa formation et/ou ses pratiques pour être employable.
- D'intentionnaliser sa pratique en corrélant les connaissances théoriques acquises en formation et les expérimentations réalisées sur le terrain de stage.
- De concrétiser les savoir-faire enseignés pendant le cursus de formation et de rendre compte de la capacité des formés à exercer une activité professionnelle ciblée de manière efficace.
- D'envisager des ajustements et des perspectives à ses pratiques avec une intention de flexibilité professionnelle pour s'adapter aux modifications et aux évolutions des activités professionnelles.

Ainsi, la pratique réflexive permet le façonnage d'un professionnel pendant la formation initiale. La pratique réflexive est un trait d'union entre la formation théorique et les expérimentations professionnelles. Elle permet à l'étudiant de conscientiser sa pratique et force le lien avec la formation théorique pour consolider ses savoirs et ses compétences professionnelles en vue de sa professionnalisation.

B. Tuteurs et formateurs confrontés à la réflexivité des étudiants

Tuteurs et formateurs peuvent avoir des attentes différentes par rapport à la pratique réflexive des étudiants. Les formateurs ciblent une pratique réflexive sur l'action qui permet aux étudiants de rendre compte de leurs pratiques et de leurs démarches professionnelles en vue de reconnaître leurs capacités à prendre du recul lors des situations professionnelles. Le tuteur cible une pratique réflexive dans et après l'action, une démarche plus « directe » qui permet aux étudiants de conscientiser sa pratique et d'apporter des ajustements lors des situations à venir. Des attentes diverses qui se traduisent pour les étudiants par des contradictions et des dilemmes. Décrites par les étudiants et les tuteurs, des contradictions peuvent exister entre les apports théoriques et les pratiques au réel. Des approches différentes en raison des contraintes institutionnelles et structurelles. De ce fait, les processus réflexifs des étudiants peuvent diverger en raison d'injonctions contradictoires. Il peut être difficile pour un étudiant d'intentionnaliser sa pratique en considérant des savoirs et des connaissances acquises en formation et être contrarié sur le terrain par un tuteur qui légitime d'autres savoirs. Une harmonisation des attentes paraît favorable pour activer et maintenir les pratiques réflexives des étudiants, même si ces contradictions peuvent être source pour l'étudiant d'une appropriation de sa démarche professionnelle en vue de son identité professionnelle.

La pratique réflexive des étudiants est un atout pour le futur professionnel en raison notamment de son adaptabilité liée à la méta-compétence réflexive. Pour les formateurs et tuteurs, la posture réflexive de l'étudiant peut être plus controversée. Même si cette posture est souhaitée en vue de la

professionnalisation de l'étudiant, elle est possiblement critiquée par le tuteur. En effet, l'étudiant réflexif est amené à remettre en question les pratiques professionnelles du tuteur suite à ses activités guidées par les missions ou recommandations transmises par ce dernier. Le tuteur doit ainsi être en mesure de justifier et intentionnaliser sa pratique, une situation qu'il ne souhaite pas nécessairement. Quant au formateur, il doit faire face à l'étudiant réflexif qui peut être critique sur ses contenus et ses méthodes. Une situation, qui une nouvelle fois est possiblement inattendue pour le formateur. Ces situations démontrent que la posture et la pratique réflexive des étudiants peuvent ne pas toujours être souhaitées par les tuteurs et formateurs qui peuvent préférer former les étudiants dans une logique de transfert plutôt qu'une logique d'apprentissage.

C. La dynamique réflexive

Suite à cet ensemble d'observations, il apparaît que la dynamique réflexive est au cœur de la problématique relative à l'identification des pratiques réflexives des étudiants en formation. Sans viser une pratique réflexive globale et équilibrée, il semblerait que l'activation de la pratique réflexive soit directement corrélée à un environnement propice. Un environnement étayé par des acteurs qui cheminent avec une dynamique similaire. Il paraît difficile pour un acteur isolé de tenir une posture réflexive sans se lasser ou s'épuiser. Dans le contexte d'une formation, il est difficile pour l'étudiant de se positionner en praticien réflexif si son formateur ou son tuteur n'est pas en mesure de tenir la même posture. La prise de recul, la remise en question et le regard porté sur et dans ses pratiques doivent être partagés. Dans un premier temps, il apparaît nécessaire que l'établissement de formation et les formateurs aient conscience de l'intérêt de cette pratique et proposent un cadre favorable. Un cadre favorable, notamment via une démarche réflexive connue et applicable par l'ensemble des formateurs. Ensuite, l'activation de la dynamique réflexive est au cœur de la relation tuteur-stagiaire. Le tuteur apparaît comme l'acteur catalyseur de cette dynamique. Malgré l'ensemble des contraintes professionnelles et institutionnelles, le tuteur doit enclencher cette dynamique via un accompagnement adapté et propice. Sur le lieu de stage, l'étudiant ne percevra pas l'utilité de cette posture si le tuteur ne l'incite pas et s'il n'est pas lui-même réflexif. Cependant, l'incitation réflexive du tuteur ne signifie pas nécessairement l'engagement réflexif du stagiaire. Les tuteurs ont présenté lors des différentes observations que certains étudiants n'étaient pas réceptifs à la sollicitation réflexive. Dans ce cas, c'est au tour du tuteur de se lasser et de stopper ses sollicitations. Cette dynamique se crée nécessairement via l'engagement de ces deux acteurs et demeure fragile en raison de la perception de l'engagement des deux principaux protagonistes.

Cette dynamique peut être renforcée et activée par d'autres acteurs présents sur le terrain de stage comme des stagiaires, des professionnels, des participants (i.e., élèves, patients, résidents, sportifs). Elle est également dépendante d'autres acteurs extérieurs au stage comme les enseignants-référents, les amis ou la famille. Tous ces acteurs peuvent dynamiser la pratique réflexive via des questionnements ou des demandes de justifications. Mais tous ces acteurs sont autant de facteurs qui peuvent gripper la dynamique par des recommandations ou des conseils qui peuvent freiner l'engagement de l'étudiant. Ainsi, au-delà de la perspective de proposer une pratique réflexive équilibrée, il apparaît primordial de favoriser cette dynamique en justifiant son utilité pour tous.

Enfin, le terreau de cette dynamique doit être préparé, pour offrir des conditions favorables. L'établissement de formation doit accompagner le tuteur pour lui permettre de préparer un terrain de

stage avec des objectifs, des pratiques, des régulations et des échanges qui soutiennent cette dynamique réflexive.

Chapitre 2 : Les apports de la recherche

Les observations réalisées, les résultats révélés ainsi que les analyses proposées ont permis de créer quelques supports qui peuvent aider les professionnels-tuteurs de stage. Ces supports permettent de mieux cerner l'incitation à la pratique réflexive des étudiants et visent une aide pour adapter notamment l'accompagnement des étudiants en vue d'activer leur pratique réflexive. Les analyses montrent également la dimension multifactorielle de l'engagement réflexif des étudiants, elles amènent à envisager des recherches complémentaires en ciblant notamment la définition d'une démarche d'accompagnement et une approche spécifique selon les secteurs professionnels.

A. L'identification des conditions idéales

La pratique réflexive des étudiants est relative à un environnement constitué par l'ensemble des éléments qui interviennent dans le développement des capacités de l'individu au titre de moyens ou de ressources. (Zask, 2008)

A.1 Le contexte : milieu dans lequel prend place la pratique réflexive

Dans une perspective de professionnalisation, la pratique réflexive des étudiants doit être corrélée à une pratique professionnelle. Cette pratique peut se passer en formation, lors de mises en situation inventées et organisées pour positionner l'étudiant en activités professionnelles. La pratique peut également se tenir dans le cadre d'une immersion dans une structure professionnelle. Cette condition apparaît comme étant la plus adaptée pour permettre aux étudiants d'agir dans une situation professionnelle au plus proche de celle visée par la formation. Ce contexte est défini par la période du stage professionnel réalisé par l'étudiant. Une période qui permet à l'étudiant d'expérimenter et d'agir dans un cadre établi sous la tutelle d'un professionnel qui l'accompagne lors de ses pratiques professionnelles.

A.2 Les conditions

Le contexte du stage apparaît comme privilégié pour permettre aux étudiants d'engager des pratiques réflexives. Les conditions doivent toutefois être calibrées pour permettre l'engagement réflexif. Les objectifs et les attentes relatives à la mise en stage doivent être définis, précisés aux différents acteurs du stage et partagés entre eux. Les conditions du stage doivent permettre des interactions régulières entre les différents acteurs. De plus, l'accueil du stagiaire doit être préparé pour qu'il puisse prendre part au fonctionnement de sa structure d'accueil. Enfin, l'accompagnement doit être organisé et calibré pour permettre à l'étudiant d'évoluer tout au long de son stage.

A.3 Les acteurs

La pratique réflexive des étudiants est relative aux acteurs qui conditionnent une dynamique favorable. Pour cette thématique, il est possible de s'appuyer sur le triptyque enseignant-référent, tuteur et stagiaire. L'enseignant-référent détermine au regard des référentiels des formations les conditions et les finalités du stage.

Le tuteur doit quant à lui définir sa mission tutorale. Un temps relatif à cette mission doit lui être dédié pour lui permettre d'organiser et de préparer l'accueil du stagiaire. Le tuteur doit également être sensibilisé à la pratique réflexive et doit lui aussi se positionner en praticien réflexif. Le tuteur doit avoir l'intention de guider l'apprentissage du stagiaire en accompagnant son cheminement vers une responsabilisation et une autonomie dans ses activités professionnelles. Dans ce cas, la pratique réflexive est un moyen pour permettre à l'étudiant de faire évoluer ses pratiques.

Enfin, l'étudiant doit s'engager en stage avec un projet motivé en lien avec ses perspectives professionnelles. Il doit viser l'acquisition de compétences pour agir dans un milieu professionnel et doit être actif dans ses relations avec le tuteur.

L'implication de tous les acteurs est essentielle pour activer des processus réflexifs en vue d'une valorisation de la période de stage de l'étudiant.

A.4 La situation : interactions réciproques entre milieu et acteur

La pratique réflexive est concrétisée par la prise de recul et le regard que l'acteur porte sur sa pratique. Pour ce faire, le tuteur doit positionner l'étudiant dans des situations favorables lorsque les conditions semblent réunies pour qu'il puisse activer un processus réflexif. Avant, pendant ou après la pratique du stagiaire, le tuteur doit inciter l'étudiant à se questionner, à enquêter, à évaluer ou à envisager des ajustements à sa pratique. Ces situations sont à activer par le tuteur qui doit être en mesure de créer une dynamique réflexive qui pourrait permettre à l'étudiant d'être plus autonome dans l'activation de ses pratiques réflexives.

B. les profils des tuteurs et rôles dans l'activation réflexive des étudiants

Les données recueillies ont également permis d'identifier quelques profils de tuteurs. Cette catégorisation permet aux tuteurs de se repérer et d'envisager des ajustements dans leur accompagnement.

B.1 Le tuteur conseiller

Le tuteur conseiller est commun dans les différentes structures de stage. Son intention est souvent légitime de vouloir « conseiller » le stagiaire en lui donnant son avis, en lui transmettant ses bonnes pratiques. Cette posture est notamment attendue par les étudiants qui souhaitent « avoir bon » lors de leurs pratiques et faire ce que le tuteur attend. Toutefois, cette posture ne paraît pas idéale pour permettre au stagiaire de porter un regard sur sa pratique, de considérer sa responsabilité dans ses actions et de remettre en cause ses pratiques pour évoluer. La parole du tuteur étant la bonne, il ne cherche pas toujours à la remettre en cause au risque d'altérer sa relation avec le tuteur. Le tuteur conseiller donne et laisse peu le temps de la réflexion au stagiaire, car elle ne paraît pas nécessaire dans une logique de réplique des pratiques professionnelles du tuteur.

Cette posture de conseiller permet tout de même au stagiaire d'activer quelques processus réflexifs comme la narration et la description de sa pratique. Il peut également commencer à questionner et prendre conscience de sa pratique en vue de se projeter en tant qu'acteur professionnel.

B.2 Le tuteur directif

Le tuteur directif se focalise plus sur la pratique du stagiaire. Il pointe ses difficultés et ses lacunes pour envisager des ajustements. La relation peut être plus asymétrique, elle permet cependant au stagiaire de prendre conscience de sa responsabilité et de tendre vers une légitimation de ses pratiques. Cet accompagnement incite l'étudiant à prendre sa pratique en réflexion pour l'ajuster au regard des critiques émises par le tuteur. Le risque peut être que le stagiaire se lasse des critiques et attende « passivement » les prescriptions du tuteur.

Cette posture du tuteur semble favorable à l'activation de différents processus réflexifs comme le fait de pointer ses difficultés et ses problèmes ou encore la justification et la légitimation de ses pratiques au regard de références théoriques ou professionnelles pour expliciter sa pratique.

B.3 Le tuteur stimulant

Le tuteur stimulant aide et guide le stagiaire dans les différentes tâches qui lui sont confiées. Il sollicite le stagiaire pour qu'il soit en mesure d'explicitier et d'intentionnaliser sa pratique. Cette posture du tuteur permet au stagiaire de se positionner en tant que futur professionnel. Le stagiaire est dans une situation d'apprentissage où par ses expérimentations il est en mesure d'acquérir des compétences professionnelles liées notamment au regard qu'il pose sur sa pratique. Cette posture du tuteur permet au stagiaire d'activer le processus d'intentionnalisation qui lui permet de dépasser la légitimation de ses pratiques pour faire un lien entre sa pratique et l'atteinte d'objectifs qu'il s'est fixés.

B.4 Le tuteur pré-réflexif

Le tuteur pré-réflexif chemine avec le stagiaire. Sans donner son avis, sans lui prescrire ses bonnes pratiques, le tuteur chemine avec le stagiaire pour savoir agir en fonction des tâches confiées. Cette posture permet une co-réflexion et crée une dynamique réflexive qui permet également au tuteur de se positionner en praticien réflexif notamment dans le cadre de ses activités tutorales. Le tuteur propose un accompagnement organisé et préparé pour permettre au stagiaire d'engager les différents processus réflexifs qui lui permettent d'équilibrer sa pratique réflexive en passant de la narration d'une pratique, à la légitimation puis aux perspectives. Cette posture nécessite une organisation préalable pour donner du temps à la mission tutorale et pour prendre le temps d'activer les différents processus réflexifs du stagiaire et du tuteur.

C. Sensibiliser les tuteurs à préparer un terrain favorable

Le temps d'information proposé aux tuteurs dans le cadre d'une des observations de ce travail, a permis d'identifier quelques facteurs essentiels qu'il apparaît nécessaire d'établir, pour permettre aux tuteurs d'inciter les stagiaires à une pratique réflexive, dans un environnement favorable. Ces repères ont été discutés et expérimentés par les tuteurs. Sans être exhaustifs, ils semblent bien délimiter le cadrage d'un modèle de base qui devrait être connu par les tuteurs.

C.1 Thématiser les échanges.

Pour permettre à la dyade tuteur-stagiaire de porter une réflexion sur une pratique professionnelle, il semble nécessaire de thématiser le temps d'échange pour organiser et cibler la réflexion. Les temps d'échange ont tendance à cibler de multiples thèmes qui sont de ce fait survolés. Pour envisager une

pratique réflexive équilibrée, le tuteur et/ou le stagiaire doivent identifier les thèmes à discuter pour permettre de porter un regard plus précis sur les pratiques professionnelles.

C.2 Modéliser et contractualiser la relation.

L'accompagnement doit être préparé, organisé et séquencé. Les tuteurs et stagiaires évoquent très souvent le manque de temps pour aborder et accompagner les pratiques des stagiaires. La sollicitation des tuteurs pour observer les temps d'échange s'est également traduite par très peu de retours (i.e., étude N°2). Cela interroge sur la réalisation de ces temps qui semble nécessaire pour permettre aux stagiaires de réguler ses pratiques. L'organisation du suivi du stagiaire est également identifiée comme un point faible par les tuteurs qui ne semblent pas en mesure de garder un suivi régulier tout au long du stage en raison notamment des contraintes professionnelles et institutionnelles. Toutefois, l'anticipation et l'organisation du suivi via la création d'un contrat de stage entre le tuteur et le stagiaire pourrait ajuster une organisation adaptée au regard des contraintes mutuelles pour suivi régulier favorable à une dynamique interpersonnelle.

C.3 Accompagner le stagiaire : le questionner sur sa pratique

Dans le cadre de sa mission tutorale, le tuteur doit questionner le stagiaire sur ses pratiques professionnelles. Un questionnement qui doit permettre au stagiaire d'activer différents processus réflexifs. Ce questionnement doit être progressif pour inciter l'étudiant à passer de la description de sa pratique, à l'intentionnalisation de celle-ci avant d'envisager des perspectives et une assimilation. Les questions du tuteur permettent une pratique réflexive équilibrée où le stagiaire prend sa pratique en réflexion pour la justifier et l'explicitier en vue d'acquérir des compétences professionnelles pour savoir agir dans des environnements changeants.

C.4 Faire réfléchir le stagiaire : enquêter en vue d'agir

Le tuteur doit amener le stagiaire à réfléchir. Son rôle n'est pas de transmettre ses bonnes pratiques. Le transfert des connaissances et des savoirs n'est utile que si le contexte est immuable. Dans le contexte de formation en STAPS où l'étudiant intervient face à des pratiquants, des élèves ou des clients, les conditions sont indiscutablement différentes. Le futur professionnel doit donc être en mesure d'analyser et d'ajuster sa pratique professionnelle pour s'adapter aux situations qu'il rencontre. Ainsi, le tuteur doit amener le stagiaire à enquêter, à tester, à expérimenter pour amener une réflexivité et une flexibilité dans la démarche du néo-professionnel.

C.5 Donner et prendre le temps.

Le tuteur doit organiser son accompagnement tutoral en y intégrant le concept du temps. Le temps apparaît comme un élément central dans la valorisation de la période de stage. Le temps est nécessaire pour permettre à l'étudiant de penser sa pratique, de l'analyser, de l'adapter. Il permet également d'améliorer l'accompagnement proposé par le tuteur qui peut prendre le temps du suivi et donner du temps au stagiaire. Prendre et trouver le temps nécessite une organisation qui doit être établie et définie en amont de la mise en stage pour activer les différents processus favorables à l'acquisition de compétences professionnelles. Il est ainsi possible de distinguer deux temporalités. Tout d'abord, un temps suffisant, calibré et identifié pour permettre à la dyade tuteur-stagiaire d'engager une pratique réflexive lors d'une phase d'accompagnement. Puis un temps plus long qui permet à l'étudiant de s'impliquer dans la structure de stage pour assimiler le fonctionnement et les activités afin d'être en mesure de contextualiser ses pratiques de néo-professionnel.

D. Repérer des indices de pratique réflexive pour équilibrer la pratique

Les observations réalisées ont traduit la difficulté d'identifier les pratiques réflexives des étudiants. Des pratiques qui sont abordées, mais rarement organisées ce qui entraîne des difficultés dans l'identification des pratiques en vue d'activer d'autres processus pour viser une pratique réflexive équilibrée.

Les entretiens réalisés ont permis d'identifier quelques indices qui facilitent la calibration des processus activés. Ces critères restent relatifs à l'interprétation du professionnel-accompagnateur ou du chercheur qui vise à inciter la pratique réflexive des étudiants. Ces indices permettent notamment aux tuteurs d'identifier un niveau de pratique et d'inciter d'autres processus pour une analyse globale de la pratique en partant de la narration jusqu'à la théorisation.

D.1 Repérer des pratiques réflexives de base de niveau 1 classification (Derobertmeasure, 2012)

L'utilisation du « je » pour décrire son action semble être un indice à l'engagement réflexif de l'étudiant où il prend conscience de sa responsabilité dans son action. Le « on » et « nous » traduisent une extériorité qui n'implique pas l'étudiant en tant qu'acteur principal de son action.

- « je me demande », « est-ce que j'ai ».

L'étudiant qui se pose une question à l'oral est également un indice d'une pratique réflexive en cours où il prend conscience de sa pratique et de ses conséquences. Cet indice fut régulièrement repérable lors des entretiens réalisés avec les étudiants.

- « Je prends conscience », « je me rends compte que », « une question que je me pose ».

Enfin, l'étudiant qui signale ses lacunes par la description de ses pratiques sous la forme négative, ces repères traduisent également la prise de conscience et une capacité à pointer ses difficultés.

- « Je n'arrive pas » « je suis en difficulté » « c'est difficile pour moi de ».

Les observations n'ont pas permis de repérer cet indice, cependant en considérant les propos recueillis auprès des tuteurs et des stagiaires, il semblerait que l'utilisation d'un support par l'étudiant lors d'un temps d'échange puisse être un indice. Le support peut prendre la forme de notes personnelles ou d'une fiche de séances, il indique que l'étudiant prend en réflexion sa pratique.

D.2 Repérer des pratiques réflexives de base de niveau 2 : classification (Derobertmeasure, 2012)

Au-delà du premier niveau réflexif, le second niveau se caractérise par la nécessité de prendre de la distance par rapport à sa pratique. Cette pratique est identifiable par l'association du pronom « je » avec une préposition, une conjonction ou une locution conjonctive.

Ainsi l'utilisation du « je » et « car » permet d'identifier que le praticien tente de légitimer sa pratique. Le « je » et le « pour » déterminent l'intentionnalisation de sa pratique enfin l'association du « je » et du « parce que » montrent que le praticien tente de diagnostiquer sa pratique.

- « Je trouve ça bien car c'est à la demande du patient. » (Entretien, étudiant PT, étude N°2)

- « ma participation (je) était obligatoire au jeu, parce que ça les motive et ça leur permet de se donner un peu plus. » (Entretien étudiant TN, étude N°2)

Cependant, certains professionnels tuteurs semblent basculer de leur rôle d'accompagnateur à celui de conseiller lors de cette phase. Lors de échanges, les tuteurs semblent prendre la main sur les propos des stagiaires utilise je « parce que » et le « car » pour expliciter aux étudiants les bonnes pratiques.

- « c'est important parce que, il ne faut pas amener de lassitude. » ; « que tu peux mettre un travail de bras parce que tu as quatre exercices au niveau du... » (Entretien Tutrice, CP, étude N°2)

D.3 Repérer des pratiques réflexives de base de niveau 3 : classification (Derobertmeasure, 2012)

Le dernier niveau permet au praticien d'envisager des possibles et d'assimiler sa pratique. L'utilisation du conditionnel est un indice qui montre que le praticien se projette.

- « Je pourrais » « Je ferais »

Enfin, la théorisation de la pratique de l'étudiant est difficilement repérable dans les études réalisées. De ce fait, il apparaît difficile de déterminer un indicateur caractéristique.

Les indices précédents permettent aux professionnels accompagnateurs de repérer les processus réflexifs activés et de poursuivre le questionnement de l'étudiant via une sollicitation ciblée sur les processus inactivés pour prétendre à une pratique réflexive globale de la part de l'étudiant. Ainsi, pour passer au second niveau de réflexivité, le professionnel accompagnateur peut suite à sa reformulation des propos du stagiaire inviter l'engagement réflexif par une locution comme « car » ou « pour » afin d'inciter la prise de recul sur sa pratique.

Chapitre 3 : Les perspectives

A. Articuler la formation des étudiants et celles des tuteurs

Les études réalisées montrent que la pratique réflexive est, dans les situations observées, limitée. Les étudiants apparaissent peu accommodés à cette pratique et les tuteurs ne sont pas toujours en mesure de solliciter une pratique régulière et équilibrée de la part des étudiants. Un des premiers enjeux serait d'articuler une formation des étudiants avec celle des tuteurs pour observer les différentes formes de pratiques réflexives de la part des étudiants. La formation des étudiants passe nécessairement par une intégration de la logique réflexive dans les plans de formation en ne limitant pas celle-ci à la pratique professionnelle en stage. D'autres situations de formation peuvent être vectrices d'une activation des processus réflexifs, comme les enseignements liés aux différentes démarches professionnelles. La pratique réflexive ne doit pas être isolée et corrélée à une forme d'enseignement, mais imprégner l'ensemble des dispositifs de formations. La formation des tuteurs passe par la diffusion d'un support adapté pour toucher un plus grand nombre de tuteurs contraints par leurs obligations professionnelles et personnelles.

La formation des acteurs impliqués dans la professionnalisation des étudiants apparaît nécessaire pour être en mesure de former des néo-professionnels réflexifs capables de s'adapter à divers environnements professionnels

B. Observations des entretiens étudiants-tuteurs

L'analyse des entretiens entre tuteurs et stagiaires a été d'une grande richesse. Ils ont permis de recueillir des données brutes relatives aux temps d'échanges réalisés. Une des perspectives serait d'analyser des entretiens vidéo pour observer des données complémentaires relatives aux conditions de réalisation de l'entretien (i.e., environnement, support, distance). Des informations qui permettraient de définir plus précisément les conditions qui apparaissent favorables à la pratique réflexive des étudiants. Au-delà, une des perspectives majeures serait de recueillir les données d'un entretien tuteur-stagiaire après la formation du tuteur. Cette observation permettrait d'identifier les pratiques des tuteurs, de cibler les effets de la formation et de relever les difficultés rencontrées par les tuteurs pour inciter la réflexivité des étudiants. Enfin, pour explorer des données supplémentaires, l'analyse de ces entretiens audio ou vidéo en autoconfrontation par le tuteur ou le stagiaire permettrait une explication des propos des acteurs. Cette méthode aurait le bénéfice d'une analyse qui dépasserait l'interprétation du chercheur. Cette méthode induirait également par sa logique une pratique réflexive de la part des acteurs engagés dans l'autoconfrontation. Une méthode qui reste toutefois à appréhender par le chercheur pour une valorisation de cette pratique (Theureau, 2010).

C. L'entretien vecteur de pratique réflexive : initier des entretiens entre pairs

L'observation réalisée via la passation d'entretien semble vectrice de réflexivité de la part des étudiants. Au-delà d'une évaluation, un dispositif similaire pourrait être envisagé pour solliciter un plus grand nombre d'étudiants et développer leur pratique réflexive. Dans un travail de recherche complémentaire, la réalisation d'entretiens entre pairs, basées sur les pratiques professionnelles (e.g., un étudiant de master et un étudiant de licence) pourrait être envisagée et observée pour identifier les possibles marques de réflexivité des acteurs. L'organisation de ces entretiens entre pairs apparaît

comme un dispositif complémentaire qui permettrait aux étudiants d'acquérir une démarche réflexive qui pourrait être réinvestie sur le terrain de stage. La valorisation de ces entretiens est liée à l'implication des étudiants dans ce dispositif. Une implication de l'étudiant qui reste incertaine en raison de l'utilité perçue de la tâche et de ses intérêts pour sa réussite universitaire et sa professionnalisation. Ce point apparaît essentiel, il est fonction du profil étudiant et de son projet. L'organisation d'entretiens entre pairs avec une intention d'activer des processus réflexifs présente un intérêt pour la professionnalisation des étudiants. Toutefois, les informations recueillies au cours des entretiens montrent que l'engagement des étudiants est souvent lié aux exigences de la formation. Même si les entretiens réalisés durant cette étude ont montré que certains étudiants s'engageaient volontairement dans ce projet, la multiplication d'entretiens qui ne seraient pas liés à une évaluation semble plus incertaine. Un dispositif qui reste cependant à tester pour envisager une pratique réflexive régulière de la part des étudiants.

D. Création d'un support sous forme d'une capsule vidéo pour former les formateurs, sensibiliser les étudiants et initier les tuteurs à la pratique réflexive.

La création d'une capsule vidéo permet de traiter d'un sujet pour informer un plus grand nombre de personnes. La capsule a pour objectif d'apporter une information pour étayer le contenu d'une formation. Le terme capsule désigne le fait de traiter le sujet de manière condensée. Ce support est notamment régulièrement utilisé dans le cadre de la e-formation et permet de transmettre les informations essentielles et d'inciter les apprenants à investir plus en détail la thématique. La capsule peut prendre différentes formes comme un diaporama commenté, une vidéo, une animation voire un mixage de ces différents modèles. Le format est assez court pour permettre aux apprenants de rester attentifs tout au long de la séquence. L'expérience de la vidéo réalisée dans le cadre de la formation des tuteurs montre l'intérêt des apprenants pour ce type de support. Le format de la vidéo doit toutefois être adapté pour une présentation dynamique et animée qui retienne l'attention de l'apprenant.

Pour la thématique de la pratique réflexive, la création d'une capsule sur la pratique réflexive est envisagée pour permettre aux étudiants, tuteurs et formateurs d'identifier plus précisément ses enjeux dans le cadre de la formation universitaire en vue de la professionnalisation des étudiants.



CONCLUSION

La catalyse de ce travail de recherche est relative aux observations des actions réflexives des étudiants. Ces activités réflexives apparaissaient limitées en cours de formation. L'intention de ce travail doctoral était donc d'observer les activités réflexives des étudiants et d'identifier les leviers activateurs de processus en vue de la professionnalisation des étudiants. Les formations universitaires sont aujourd'hui, pour les bacheliers, une des trajectoires « privilégiées » en vue d'une insertion professionnelle choisie. Les formations universitaires se veulent donc professionnalisantes. Les organismes porteurs de ces formations proposent, via des contenus, l'acquisition de savoirs et de diverses compétences pour permettre aux étudiants d'être employables. Dans cette logique formative, la réflexivité est identifiée comme un des moyens permettant à l'étudiant d'acquérir une posture et des compétences favorables en vue de la professionnalisation. En effet, la pratique réflexive développe la capacité à questionner et à problématiser (Dewey, 1933). Elle permet également d'être en capacité d'observer et de prendre du recul (Perrenoud, 2001) sur et dans son action (Schön, 1983/1994) ainsi que de savoir analyser et interpréter (Altet, 2013). Enfin, elle accroît la capacité à justifier et légitimer sa pratique (Derobertmasure, 2012). Le développement de ces compétences permet de former des étudiants en mesure de répondre à diverses sollicitations via une adaptabilité professionnelle.

Les études réalisées lors de ce travail doctoral permettent d'identifier des pratiques réflexives de la part des étudiants. Cependant, ces pratiques apparaissent comme peu régulières, non organisées, et survolées. Des pratiques qui semblent ponctuelles et qui pour la plupart des étudiants nécessitent une activation de la part d'un tiers. Cette incitation apparaît comme un facteur fondamental où l'étudiant en formation ne semble pas toujours en mesure d'engager une pratique réflexive seul, même s'il le déclare lors d'une étude. Dans ce cas, c'est la participation à l'étude qui semble avoir été le facteur activateur (le tiers) de la pratique réflexive de l'étudiant. Au-delà de cette sollicitation liée à la participation à une étude, le tuteur de stage, le pair ou les demandes de l'organisme de formation peuvent être des activateurs de cette pratique selon les étudiants. Une pratique qui nécessite l'altérité pour activer un processus permettant de porter un regard sur sa pratique.

Le travail s'est orienté plus particulièrement sur l'activité et le rôle essentiel du tuteur dans le cadre de la sollicitation réflexive des étudiants. Les observations révèlent une grande hétérogénéité dans les conditions et les modes d'accompagnement. Les tuteurs proposent des accompagnements qui diffèrent selon de nombreux facteurs comme leur profil, les secteurs professionnels ou l'engagement des étudiants. Au-delà de l'expertise professionnelle du tuteur, il apparaît que l'accompagnement de l'étudiant ne soit pas toujours préparé ou organisé. Une situation qui peut être observée notamment lors de temps d'échange, entre tuteurs et stagiaires, pouvant être déçus. Cette situation n'est pas générale mais d'autres facteurs comme le manque de temps dédié au suivi du stagiaire ou une mission tutorale parfois non définie abondent dans le sens d'un accompagnement peu organisé. Pour d'autres tuteurs c'est un manque de compétences liées à l'accompagnement du stagiaire qui est observé comme une posture d'expert, non propice aux réflexions de l'étudiant ou des injonctions relatives aux tâches à réaliser. Ces conditions déterminent pour l'étudiant des périodes de stage qui peuvent être plus ou moins propices à la pratique réflexive et à sa professionnalisation.

L'étude réalisée sur la formation des tuteurs a montré, via leur l'engagement, l'intérêt qu'ils portent à ajuster leurs activités tutorales. Des activités qui apparaissent peu guidées par l'organisme de formation supérieure notamment quand il s'agit d'inciter la pratique réflexive des étudiants. Les contenus de formation proposés lors de l'étude permettent aux tuteurs d'interroger leurs pratiques d'accompagnement. On perçoit via ce dispositif, une pratique réflexive de la part des tuteurs qui prennent conscience de leurs activités et de l'intérêt de solliciter la pratique réflexive chez le stagiaire. La formation ciblée sur la pratique réflexive apparaît comme le point de départ d'une dynamique réflexive qui est insufflée par l'activation des processus réflexifs chez le tuteur. Le dispositif suggère un accompagnement préparé, organisé et calibré pour ensuite inciter la pratique réflexive des étudiants en stage.

Cette dynamique réflexive est possible si certaines conditions sont réunies. Il s'agit d'une des conclusions de ce travail qui est décrite dans « l'alignement pour la réflexivité ». Un alignement qui nécessite tout d'abord une connaissance de la démarche réflexive de la part du tuteur. Le cadre du stage doit ensuite être défini pour préparer la mise en stage. Ces conditions seront le terreau favorable à la pratique réflexive de l'étudiant, s'il s'engage en formation et notamment dans un stage avec l'intention de porter un regard et une réflexion sur sa pratique (étudiants réflexifs actifs, réflexifs passifs ou non-réflexifs). Ces éléments doivent ensuite permettre aux acteurs d'organiser et de calibrer les temps propices à la pratique réflexive de l'étudiant. Enfin, cette organisation permettra, via une posture active, à ces acteurs d'entrer dans une dynamique réflexive.

Les conditions favorables n'induisent pas nécessairement l'engagement de l'étudiant. Les observations montrent que le tuteur n'est pas toujours en mesure d'activer la pratique réflexive des étudiants. Pour percevoir cet engagement marqué, il semble nécessaire que les étudiants perçoivent l'intérêt de la réflexivité dans le cadre de leur professionnalisation, mais également son utilité dans la perspective de la validation de leur formation. L'ambition « professionnalisante » de la formation vise la validation de compétences adossées à des référentiels certifiant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Des référentiels qui ne distinguent pas toujours la métacompétence réflexive qui semble délicate à évaluer. De ce fait, l'étudiant ne perçoit pas ou ne juge pas toujours nécessaire de faire l'effort d'engager une pratique réflexive même s'il perçoit son intérêt dans la logique de sa professionnalisation, elle peut ne pas être identifiée comme utile dans la perspective de valider sa formation.

Ce travail montre également que la métacompétence de la réflexivité semble peu ciblée dans les formations en STAPS, notamment dans l'établissement concerné par les recherches. Les formations en STAPS apparaissent pourtant propices à la pratique réflexive en raison notamment d'une logique interne liée à l'exercice physique et aux interventions face à des publics. Dans le domaine des STAPS, la pluridisciplinarité, la multitude d'acteurs et les diverses opportunités professionnelles allouées aux futurs diplômés sont des éléments cohérents pour engager des pratiques réflexives en vue d'une adaptabilité aux différents contextes. Une des premières perspectives est de présenter ces travaux pour expliciter les pratiques réflexives en STAPS ainsi que les conditions propices pour envisager des pratiques régulières et organisées dans les différentes formations en STAPS.

Une autre perspective est liée à la multitude des secteurs professionnels ciblés par les formations en STAPS et l'hétérogénéité des professionnels accompagnateurs (i.e., formations variées, cultures et des

attentes différentes). Cette diversité fait qu'il est difficile de privilégier un modèle unique d'accompagnement à la professionnalisation des étudiants. Pour la filière liée à l'enseignement (EM), il semblerait que l'adossement de la formation à un concours pourrait guider les étudiants vers l'acquisition de savoirs qui ne nécessiteraient pas l'engagement d'une pratique réflexive (pourtant la pratique réflexive est très ancrée notamment dans la formation des professeurs des écoles intégrant aussi un concours). Une analyse plus fine des pratiques selon les filières permettrait d'identifier les intérêts et les conditions les plus favorables selon les finalités des diplômes et des métiers visés.

Pour finir ce propos sur les perspectives, il apparaît utile d'observer les processus réflexifs activés à la suite d'une formation sur la réflexivité suivie à la fois par les tuteurs et les stagiaires. La connaissance et les savoirs relatifs à cette pratique pourraient être un terrain favorable à l'activation d'une dynamique réflexive.

Les auteurs retenus pour ce travail montrent l'évolution ainsi que la complexité de définir et d'identifier une pratique réflexive. Les observations réalisées ont montré comme l'a précisé Dewey que la pratique réflexive était activée lorsque le praticien se trouvait dans une situation qui le presse à se questionner et à problématiser. Les étudiants ont révélé l'intérêt de ces situations pour engager des réflexions sur leurs actions. Il en est de même pour les tuteurs qui ont montré l'intérêt de questionner et de mettre les étudiants face à des problèmes pour activer des processus réflexifs de la part des étudiants. Ces situations relatées par les tuteurs et étudiants ont été révélées par une prise de recul sur l'action et une capacité à s'observer après l'action (Perrenoud). Cependant, pour des praticiens en formation (i.e., étudiant, formé, débutant), il apparaît difficile de prendre sa pratique en réflexion pendant l'action (Schön). Selon le profil du praticien, il semble que le peu d'expérience accumulé ne permette pas de construire une réflexion pendant l'action malgré l'incitation d'un tiers en raison d'un étayage expérientiel trop faible.

Le modèle défini par Derobertmeasure est régulièrement utilisé pour catégoriser les processus réflexifs engagés par les étudiants et pour définir les leviers à activer par les tuteurs en vue d'une incitation à la pratique réflexive. Ce modèle décrit notamment trois niveaux de réflexivité qui doivent être activés en vue d'une pratique réflexive équilibrée. Cette pratique est difficilement repérable dans les différentes études réalisées. Cet équilibre paraît cohérent pour des pratiques réflexives qui visent la métacompétence réflexive, cependant dans le cadre d'une formation supérieure elle apparaît pénible à atteindre en raison notamment des référentiels de formation visant de multiples compétences. Même si la pratique réflexive est un moyen adéquat pour professionnaliser les étudiants, l'équilibre semble difficile à atteindre car il demande un engagement de tous les acteurs et une démarche accompagnée et organisée. Pour atteindre l'équilibre défini par Derobertmeasure, il est indispensable de penser la formation en activant les différents processus progressivement tout au long de la formation pour envisager en fin de cycle (e.g., fin de la licence ou fin du master) l'acquisition d'une posture réflexive et d'une pratique équilibrée. Il semble donc nécessaire d'initier les étudiants et de sensibiliser tous les tuteurs et les formateurs à la pratique réflexive pour envisager un apprentissage et une pratique réflexive autonome en fin de cycle universitaire.

Les observations effectuées lors de ce travail doctoral se sont limitées (à l'exception de l'étude exploratoire) à un établissement d'enseignement supérieur. Les informations recueillies révèlent des données spécifiques en vue d'une analyse fine des conditions rencontrées. De plus, mon implication professionnelle au sein de cette structure a permis de cibler un large panel de tuteurs et d'étudiants avec des profils variés. Ce positionnement a indiscutablement été favorable pour engager les participants dans cette succession d'études. Au-delà des limites liées à mon implication au sein de cet établissement de formation, le cadrage méthodologique ainsi que les guides d'observation révèlent quelques résultats remarquables comme le rôle du tuteur et les conditions favorables à la pratique réflexive des étudiants.

Ce travail doctoral est indéniablement cerné de quelques limites. L'ensemble des observations réalisées au sein d'un seul organisme de formation supérieure en est sans aucun doute une. Il aurait été pertinent de réaliser des entretiens et d'observer des pratiques dans d'autres formations en STAPS pour une analyse plus globale des pratiques réflexives des étudiants en STAPS. Toutefois, les tuteurs interrogés lors des temps de formation ont évoqué des observations et des pratiques comparables avec des étudiants issus d'autres établissements de formations supérieures qu'ils soient en STAPS ou autres. Ainsi, même si des comparaisons sont impossibles à ce jour, les analyses et les conclusions pourraient être transférées en raison notamment des référentiels qui guident l'élaboration des formations. De plus, les secteurs professionnels visés en post-formation par les étudiants sont similaires ce qui induit des lieux de stage et des tuteurs comparables.

Une autre limite est liée à mon implication professionnelle dans la structure et l'interprétation des données recueillies. Malgré l'utilisation de grilles d'observation, l'analyse de données qualitatives est indiscutablement traitée via l'interprétation du chercheur. De ce fait et malgré une attention particulière portée à ce point durant ce travail, il se peut que des informations aient été mises en avant et d'autres mises au second plan en raison de mon angle de vue.

Enfin, la réflexivité est un principe complexe défini par de nombreux auteurs dans diverses disciplines. Le cadrage théorique retenu et le modèle d'analyse utilisé sont relatifs à ma compréhension et l'application envisagée de la pratique réflexive dans le contexte de la formation en STAPS. Cette délimitation est bien entendu discutable et aurait pu, via l'utilisation d'autres modèles, traduire des conclusions différentes.

La réflexivité est depuis le début des années 2000 largement discutée et activée dans la formation des enseignants (i.e., formation professeur des écoles). Elle apparaît suite à ce travail peu développée dans les formations en STAPS. Même si l'identification de processus réflexifs est possible, la posture et la démarche réflexive ne semblent pas centrales en STAPS. La pratique réflexive doit traverser la formation (Perrenoud), cela ne semble pas être le cas dans les formations STAPS où elle est plutôt dispersée. À ce titre, il semble pertinent de poursuivre la sensibilisation des tuteurs et de former les étudiants à cette pratique via des contenus de cours pour observer sur les terrains de stage les différents processus activés par les étudiants.

Sans être une démarche « miracle » pour la professionnalisation des étudiants, la pratique réflexive semble être un moyen utile pour favoriser l'acquisition de compétences professionnelles. Toutefois, la pratique réflexive peut être source d'une déprofessionnalisation. En effet, la professionnalisation est la fabrication du professionnel, elle passe par la transmission de savoirs, de codes et de normes relatives à une profession. La pratique réflexive peut remettre en cause ces principes transmis par les formateurs ou les tuteurs. Pour conclure, au-delà de l'intérêt décrit de la démarche réflexive, il semble nécessaire de cultiver le doute sur l'utilité de cette pratique pour former des étudiants en mesure de créer leur identité professionnelle.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|----|
| Liste des tableaux..... | 2 |
| Liste des figures..... | 4 |
| REMERCIEMENTS | 5 |
| SOMMAIRE | 7 |
| INTRODUCTION | 8 |
| PARTIE 1 : CONTEXTUALISER LE TERRAIN ET LES OBJETS..... | 12 |
| Chapitre 1 : L'Université..... | 12 |
| A. L'université française : fondements et évolutions..... | 12 |
| A.1 L'université et les liens papaux | 13 |
| A.2 La création de l'Université Impériale : | 14 |
| A.3 La mort de l'Université Napoléonienne vers l'enseignement libre (Loi Falloux 15 mars 1850)..... | 15 |
| A.4 Une organisation universitaire balbutiante | 15 |
| A.5 Les évènements de mai 1968 marque un tournant..... | 15 |
| A.6 La loi Alain Savary, Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984..... | 16 |
| A.7 Échec de la loi Devaquet 1986 | 17 |
| B. La professionnalisation des étudiants au cœur des réformes contemporaines..... | 17 |
| B.1 Synthèse des réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche depuis 1990..... | 18 |
| B.2 La loi des libertés et responsabilités des universités (LRU) 2007 ou l'autonomie des universités. | 19 |
| B.3 La loi orientation et réussite des étudiants, un plan étudiant au cœur des universités..... | 20 |
| C. L'étudiant au cœur de l'université | 20 |
| C.1 Les types d'étudiants version « Youtube »..... | 22 |
| C.2 Des étudiants de leur génération..... | 23 |
| C.3 Le profil d'apprentissage des étudiants | 25 |
| C.4 Des profils liés aux motivations des étudiants | 26 |
| D. Étudier à l'université française..... | 27 |
| D.1 Le processus de Bologne..... | 29 |
| D.2 Organisation des formations..... | 30 |
| D.3 Le classement de Shanghai, les universités françaises qui tentent de ne pas perdre pied | 31 |
| E. Réussir à l'université..... | 32 |
| E.1 Déterminer les facteurs de réussite des étudiants | 32 |

| | |
|--|----|
| E.2 Le plan réussite en licence (2007) | 34 |
| E.3 Le rapport Daniel Filatre octobre 2017 pour améliorer la réussite de étudiants | 34 |
| E.4 Le plan étudiant en 2017 ; accompagner la réussite de chacun (LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants)..... | 35 |
| E.5 Améliorer la réussite des étudiants..... | 36 |
| E.6 Le « Métier d'étudiant » ou l'art d'être étudiant | 38 |
| Chapitre 2 : Les formations universitaires, des savoirs au savoir agir. | 40 |
| A. Les formations universitaires | 41 |
| A.1 France compétences : la certification des formations supérieures..... | 41 |
| A.2 Les formations de licence et de master | 42 |
| B. Les référentiels de compétences | 43 |
| C. Vers le savoir agir | 45 |
| D. Faire réfléchir les étudiants pour acquérir des compétences. | 48 |
| Chapitre 3 : La professionnalisation des étudiants | 50 |
| A. La professionnalisation | 50 |
| La professionnalisation des personnes exerçant l'activité..... | 50 |
| La professionnalisation du groupe exerçant l'activité | 50 |
| La professionnalisation des savoirs..... | 50 |
| La professionnalisation de l'activité..... | 50 |
| La professionnalisation de la formation..... | 51 |
| B. La professionnalisation à l'université, initiatives à la faveur de la Loi Faure | 52 |
| C. Les ingrédients de la professionnalisation version Faure | 52 |
| D. La loi LRU de Pécresse..... | 54 |
| E. Professionnaliser les universités | 54 |
| F. Le processus de professionnalisation vers l'employabilité | 55 |
| G. Les stages de professionnalisation..... | 57 |
| Les dates repères pour les stages..... | 57 |
| G.1 Les acteurs du stage..... | 59 |
| L'enseignant-référent universitaire..... | 59 |
| Le professionnel tuteur de stage..... | 59 |
| Le stagiaire..... | 60 |
| G.2 Le stage ce complément de la formation | 60 |
| G.3 Le stage cet outil de professionnalisation personnalisé | 61 |

| | |
|---|----|
| G.4 Le stage pour se révéler | 62 |
| G.5 Le stage un « bain de la réalité » ... à dépasser grâce aux professionnels accompagnateurs | 62 |
| G.6 Le stage : la perception des étudiants | 63 |
| G.7 Le cadrage du stage de professionnalisation | 64 |
| G.8 Le stage pour agir..... | 65 |
| H. Se professionnaliser en devenant un praticien réflexif. | 66 |
| Chapitre 4 : Les formations en STAPS – Contexte et étudiants..... | 68 |
| A. La formation STAPS dans le paysage universitaire..... | 68 |
| B. Structuration des formations | 69 |
| C. La professionnalisation et l’insertion professionnelle des étudiants en STAPS..... | 70 |
| D Les savoirs professionnels en STAPS..... | 71 |
| E. L’étudiant en quête de professionnalisation : La réflexivité comme concept clé ? | 72 |
| Transition : La professionnalisation des étudiants et la pratique réflexive : Vers la question de départ | 74 |
| PARTIE 2 : LA PRATIQUE RÉFLEXIVE | 76 |
| CHAPITRE 1 : La réflexivité, la pratique réflexive et les pratiques réflexives..... | 76 |
| A. Émergence du concept..... | 76 |
| A.1 De la pensée à la pratique réflexive | 76 |
| A.2 Perrenoud précise le concept dans le champ de l’éducation | 77 |
| A.3 La réflexivité à distinguer de la réflexion | 78 |
| A.4 Le praticien réflexif en formation, diverses approches. | 79 |
| B. La réflexivité : cadrage du processus pour l’étude ciblée sur l’observation des pratiques réflexives des étudiants en STAPS..... | 81 |
| Phase 1 : l’action professionnelle au cœur du processus. | 81 |
| Phase 2 : pendant l’action, une réflexion d’urgence entre expériences passées et distanciation | 82 |
| Phase 3 : après l’action une réflexion sur l’action..... | 83 |
| Phase 4 : réflexion avant l’action | 84 |
| La réflexivité : un processus | 85 |
| Les objets de la pratique réflexive..... | 86 |
| CHAPITRE 2 : Des pratiques réflexives à distinguer et catégoriser | 87 |
| A. Classer la réflexivité | 87 |
| B. La réflexivité en formation | 91 |

| | |
|---|-----|
| C. Les étudiants et la réflexivité | 92 |
| D. La réflexivité : une compétence ? | 93 |
| E. La réflexivité dans les référentiels de formation..... | 94 |
| F. La réflexivité dans les formations STAPS | 95 |
| G. Parenthèse métaphorique : la digestion réflexive..... | 97 |
| Synthèse | 97 |
| Transition..... | 98 |
| PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE | 99 |
| CHAPITRE 1 : L'implication du chercheur | 99 |
| A. Un parcours personnel scolaire et universitaire à rebondissement pour envisager un travail de recherche en sciences de l'éducation. | 99 |
| B. Une implication professionnelle qui nécessite une distanciation..... | 100 |
| C. Une nécessaire distanciation..... | 100 |
| C.1 Les acteurs de la recherche, les étudiants | 101 |
| C.2 Les acteurs de la recherche, les tuteurs de stage, les enseignants et les professionnels. | 101 |
| D. Mon implication dans la thématique de recherche. | 101 |
| CHAPITRE 2 : La démarche globale..... | 103 |
| CHAPITRE 3 : Une recherche pour découvrir, une part de sérendipité | 105 |
| CHAPITRE 4 : Observer les acteurs et les terrains via diverses pratiques..... | 108 |
| A : Le questionnaire ou sondage en ligne | 109 |
| B : L'entretien | 111 |
| B.1 L'entretien semi-directif..... | 112 |
| B.2 Le guide d'entretien semi-directif..... | 113 |
| C : L'entretien et la vigilance du chercheur..... | 114 |
| D : L'entretien de groupe ou « focus group » | 115 |
| D.1 Les recommandations relatives à l'organisation d'un entretien de groupe..... | 116 |
| D.2 Analyse du contenu..... | 116 |
| Synthèse | 117 |
| PARTIE 4 : LES RECHERCHES | 118 |
| Chapitre 1 : La question de départ, Identifier la pratique réflexive d'un étudiant en formation .. | 118 |
| A. Contexte | 118 |
| B. Observer les pratiques pour révéler le cadre de l'étude | 119 |
| C. Condition de la première observation | 120 |

| | |
|--|-----|
| D. Méthodologie..... | 120 |
| E. Analyse descriptive des premières données recueillies..... | 121 |
| E.1 Catégoriser via le modèle d’Anne Jorro (2005)..... | 121 |
| E.2 Classer via le modèle « Data structure » (Gioia et al. 2012)..... | 122 |
| F. Perspectives..... | 123 |
| Chapitre 2 : Étude exploratoire..... | 124 |
| A. Contexte..... | 124 |
| B. Révéler les pratiques réflexives des étudiants..... | 124 |
| C. Méthodologie..... | 125 |
| D. Résultats..... | 126 |
| D.1 Participation des étudiants à l’étude..... | 126 |
| D.2 Identification d’une pratique réflexive..... | 127 |
| D.3 Objet de la réflexion..... | 128 |
| D.4 Les conditions de l’analyse réflexive..... | 130 |
| D.5 Résultats de la pratique réflexive des étudiants..... | 131 |
| Lors de la phase interactive : Pendant l’action..... | 131 |
| Lors de la phase postactive : Après l’action..... | 132 |
| Lors de la phase pré-active : avant l’action..... | 134 |
| E. Analyse..... | 135 |
| E.1 Conditions de la réflexivité..... | 136 |
| E.2 Repérer les processus réflexifs..... | 136 |
| E.3 Des profils et/ou une maturité nécessaire à la pratique réflexive..... | 137 |
| E.4 Les limites du questionnaire..... | 138 |
| Synthèse et transition..... | 139 |
| Chapitre 3 : Étude N°1 - L’identification des pratiques réflexives de l’étudiant dans le cadre d’un entretien en vue de sa professionnalisation..... | 140 |
| A. Cadrage..... | 140 |
| A.1 Rappel théorique..... | 140 |
| A.2 Contexte universitaire et professionnalisation..... | 140 |
| B. Contextualiser l’étude..... | 141 |
| C. Méthode..... | 142 |
| C.1 Les entretiens réalisés..... | 143 |
| C.2 Analyser les données..... | 143 |

| | |
|--|-----|
| D. Données et analyses | 144 |
| D.1 La posture réflexive des étudiants | 144 |
| Se regarder faire | 145 |
| Parler en « je » | 145 |
| Réflexif un jour, réflexif toujours | 146 |
| Un atout pour l'étudiant stagiaire | 146 |
| Une prise de recul en question | 147 |
| Une pratique à construire. | 147 |
| D.2 Les conditions de la pratique réflexive | 148 |
| Identifier les conditions de la pratique réflexive | 148 |
| Une réflexion sur sa pratique « seul » | 148 |
| Une réflexion sur sa pratique accompagnée | 149 |
| Le contexte et l'environnement | 150 |
| D.3 Les temps de la pratique réflexive | 151 |
| La réflexion dans l'action (pendant) | 151 |
| La réflexion sur l'action à venir (avant) | 152 |
| La réflexion après l'action | 153 |
| Une réflexion peri-action | 153 |
| Des temps réflexion et des finalités différentes | 154 |
| D.4 Les acteurs activateurs de la pratique réflexive des étudiants | 154 |
| Le tuteur de stage catalyseur de pratique réflexive | 154 |
| Le tuteur inhibiteur de la pratique réflexive | 156 |
| Des pairs catalyseurs de la réflexion sur la pratique | 157 |
| Les pratiquants catalyseurs de la réflexion sur la pratique | 158 |
| D.5 Le contexte et les outils activateurs de la pratique réflexive des étudiants | 159 |
| L'environnement familial favorable à la prise de recul sur sa pratique | 159 |
| Le dispositif vidéo | 159 |
| Le stage catalyseur de la réflexion sur la pratique | 160 |
| Les dispositifs qui incitent à la pratique réflexive des étudiants de formation et les attentes universitaires | 161 |
| Les supports de séance | 161 |
| Le rapport de stage | 162 |
| Les présentations orales | 163 |

| | |
|--|-----|
| D.6 Les exigences universitaires inhibitrices de la pratique réflexive..... | 163 |
| Le travail attendu | 163 |
| D.7 les expériences et la situation personnelle transforment l'acteur en un praticien réflexif | 164 |
| Faire face à une situation problématique, la rupture pour l'engagement réflexif | 164 |
| Un acteur responsable en vue de sa pratique professionnelle..... | 165 |
| D.8 Les objets de la pratique réflexive | 166 |
| Réflexions portées sur le contenu de sa pratique pour agir efficacement | 166 |
| Réflexions portées sur sa pratique : L'étudiant prend conscience de sa pratique pour agir efficacement..... | 167 |
| Réflexions portées sur les faits et gestes des pratiquants | 167 |
| Réflexions portées sur les interactions praticien et pratiquant(s)..... | 168 |
| D.9 Finalités avouées de la pratique réflexive : le pourquoi..... | 168 |
| Vers une transformation et un perfectionnement..... | 168 |
| E. Résultats | 169 |
| E.1 Les temps de la pratique réflexive..... | 170 |
| E.2 Les conditions de la pratique réflexive..... | 170 |
| E.3 Les incitateurs à la pratique réflexive..... | 171 |
| E.4 Objets de la réflexivité..... | 171 |
| F. Discussion | 173 |
| G. Limites..... | 175 |
| H. Perspectives | 176 |
| Chapitre 4 : Étude N°2 - La pratique réflexive sur le terrain de stage, analyse des échanges « tuteurs-stagiaires »..... | 178 |
| A. Cadrage | 178 |
| A.1 Contexte de l'étude N°2..... | 178 |
| A.2 Quelques repères théoriques..... | 179 |
| L'activité du tuteur | 180 |
| Les relations tuteur-stagiaire | 180 |
| Hypothèses..... | 182 |
| B. Méthodologie | 183 |
| B.1 Recueil des temps d'échange entre le tuteur et le stagiaire durant la période de stage. 183 | |
| B.2 Les temps d'échanges recueillis | 184 |
| C. Analyse quantitative des entretiens..... | 184 |
| | 303 |

| | |
|---|-----|
| C.1 Répartition et descriptifs des entretiens récoltés..... | 184 |
| C.2 Discussion relative à l'analyse quantitative : | 186 |
| C.3 Limites | 190 |
| D. Analyse qualitative des entretiens..... | 190 |
| D.1 Les Unités thématiques des discours..... | 190 |
| Réflexions portées sur les contenus de l'action | 191 |
| Réflexions portées sur les actions du praticien..... | 191 |
| Réflexions portées sur les pratiques des praticants | 192 |
| Réflexions portées sur les projets professionnels des praticants..... | 193 |
| Synthèse | 193 |
| D.2 les profils des tuteurs..... | 194 |
| Le tuteur conseiller et « bavard » | 196 |
| Le tuteur directif et peu coopératif..... | 197 |
| Le tuteur stimulant qui encourage le stagiaire | 198 |
| Le tuteur pré-réflexif | 198 |
| D.3 Catégoriser les questions des tuteurs, via les niveaux de réflexivité calibrés par Derobertmeasure (2012)..... | 201 |
| Des questions qui stimulent la pratique réflexive de « base ». | 201 |
| Des questions qui incitent à justifier ses actions | 202 |
| Des questions sur le ressenti du stagiaire pendant l'action..... | 203 |
| Des questions relatives aux problématiques rencontrées..... | 203 |
| Des questions tournées vers une expérience prochaine. | 203 |
| Des questions « pointues » de la part du tuteur..... | 204 |
| Des questions multiples et déstabilisantes pour le stagiaire | 204 |
| Des questions d'approbation | 204 |
| Des questions qui inhibent la pratique réflexive..... | 205 |
| D.4 Observation critique du tuteur. | 205 |
| D.5 Pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien..... | 206 |
| 1 ^{er} niveau de réflexivité : narrer et présenter son activité..... | 206 |
| 2 nd niveau de réflexivité : intentionnaliser, évaluer et diagnostiquer sa pratique | 208 |
| 3 ^{ème} niveau de réflexivité : faire des propositions et explorer les possibles..... | 210 |
| Résultats | 212 |
| Hypothèse 1..... | 212 |

| | |
|--|-----|
| Hypothèse 2..... | 213 |
| Hypothèse 3..... | 213 |
| E. Discussion | 213 |
| F. Perspective | 217 |
| G. Limites..... | 218 |
| Transition..... | 218 |
| Chapitre 5 : Étude N°3 - Mise en place d'un dispositif de formation à destination des tuteurs de stage. Inciter les pratiques réflexives des étudiants. | 219 |
| A. Cadrage | 219 |
| A.1 Thématiser | 221 |
| A.2 Organiser..... | 221 |
| A.3 Questionner | 221 |
| A.4 Faire réfléchir et responsabiliser le stagiaire | 222 |
| A.5 Donner du temps | 223 |
| B. Méthodologie..... | 223 |
| B.1 Les étapes de l'étude..... | 223 |
| Étape 1 : Sollicitation des tuteurs..... | 223 |
| Étape 2 : La réalisation du temps de formation..... | 223 |
| Étape 3 : Diffusion du support de formation via une vidéo en ligne | 224 |
| Étape 4 : Envoi du questionnaire en ligne (Annexe XII) | 224 |
| B.2 Hypothèses..... | 224 |
| C. Analyse quantitative des réponses des tuteurs à la sollicitation | 225 |
| Retours relatifs à la participation des tuteurs..... | 225 |
| Synthèse | 228 |
| D. Temps de formation à destination des tuteurs. Deux temps deux pratiques | 228 |
| D.1 Données du temps d'échange post-formation avec et entre tuteur : Temps de formation n°1 | 229 |
| Temps de formation N° 1 Temps d'échange post-formation..... | 229 |
| Axe 1 : Thématiser | 229 |
| Axe 2 : Organiser | 230 |
| Axe 3 : Questionner le stagiaire | 230 |
| Axe 4 : Faire réfléchir et responsabiliser | 231 |
| Axe 5 : Donner du temps..... | 232 |

| | |
|--|-----|
| Axe 6 Thématiques complémentaires : les attentes des tuteurs..... | 233 |
| D.2 Analyse Temps d'échange n°1 | 234 |
| D.3 Données du temps d'échange avec et entre tuteurs : Temps de formation n°2..... | 235 |
| D.4 Analyse temps d'échange préformation n°2 | 237 |
| D5. Données du temps d'échange post-formation avec et entre tuteurs : Temps de formation n°2 | 237 |
| Axe 1 : Thématiser | 238 |
| Axe 2 : Organiser | 238 |
| Axe 3 : Questionner | 238 |
| Axe 4 : Responsabiliser..... | 238 |
| Axe 5 : Donner du temps..... | 238 |
| Axe 6 Thématiques complémentaires..... | 239 |
| D.6 Analyse du temps d'échange post-formation N°2..... | 239 |
| E. Temps de formation à destination des tuteurs : des repères attendus par les tuteurs, mais un contexte à considérer..... | 240 |
| F. Support vidéo à destination des tuteurs indisponibles | 242 |
| F.1 Données quantitatives..... | 242 |
| F.2 Synthèse | 242 |
| G. Les pratiques des tuteurs pour inciter les pratiques réflexives des étudiants : observations des tuteurs | 243 |
| G. 1 Analyse quantitative du questionnaire..... | 243 |
| G. 2 Application des pratiques et méthodes présentées lors de la formation | 247 |
| G. 2. 1 : Application des pratiques et méthodes : tous les tuteurs..... | 248 |
| G. 2. 2 : Application des pratiques et méthodes : les tuteurs selon la formation du stagiaire (APAS, MS, EM-MEEF) | 248 |
| G. 2. 3 : Application des pratiques et méthodes : les tuteurs selon le niveau de formation du stagiaire (APAS, MS, EM - MEEF)..... | 250 |
| G. 2. 4 : Application des pratiques et méthodes : les tuteurs selon le type de formation suivi | 251 |
| G. 2. 5 : Analyse | 252 |
| G. 3 Identification de pratique favorable à pratique réflexive..... | 252 |
| G. 3. 1 : Inciter le stagiaire à pratiquer l'auto-évaluation | 252 |
| G. 3. 2 : Favoriser la participation d'un tiers, pair ou expert lors d'un temps d'échange... | 253 |
| G. 3. 3 : Favoriser la participation des pratiquants acteurs des activités du stagiaire..... | 253 |

| | |
|---|-----|
| G. 3. 4 : Utilisation d'un support vidéo (TICE en général) | 253 |
| G. 3. 5 : Analyse des données par type de regroupement (niveau, formation, filière). Quelques données remarquables. | 254 |
| G. 4 Limites rencontrées pour identifier la pratique réflexive des étudiants | 254 |
| G. 4. 1 : Le temps | 254 |
| G. 4. 2 : Les pratiques d'accompagnement des tuteurs | 256 |
| G. 4. 3 Attentes des étudiants | 257 |
| G. 4. 4 les profils des étudiants | 257 |
| G. 4. 6 Données remarquables | 259 |
| G. 4. 7 Analyse | 259 |
| G. 5 Pratique réflexive remarquable de la part des étudiants | 260 |
| G. 5. 1 : Niveau 1 La narration | 261 |
| G. 5. 2 : Niveau 2 L'intentionnalisation | 262 |
| G. 5. 3 : Niveau 3 Les perspectives et alternatives | 263 |
| G. 5. 4 : Des pratiques réflexives qui s'équilibrent ? | 263 |
| G. 5. 5 : Pas d'identification | 264 |
| G. 5. 6 : Analyse des données par type de regroupement (niveau, formation, filière)..... | 264 |
| G. 5. 7 : Analyse | 264 |
| G.6 Effets collatéraux | 265 |
| G. 6. 1 : Pas d'effet | 265 |
| G. 6. 2 : Sur la pratique du tuteur | 266 |
| G. 6. 3 : Données particulières | 268 |
| G. 7 Autres | 268 |
| G. 7. 1 : La crise sanitaire a perturbé l'accompagnement | 268 |
| G. 7. 2 : Remerciements pour la mise en place du dispositif | 268 |
| G. 7. 3 : Méthodologie à ajuster | 269 |
| G. 7. 4 : Recommandations à destination de l'organisme de formation | 269 |
| H Résultats..... | 270 |
| I. Analyse de l'étude | 271 |
| J. Limites | 273 |
| PARTIE 5 : SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES | 275 |
| Chapitre 1 : Synthèse..... | 275 |
| A. Des profils : de l'étudiant opportuniste au néo-professionnel..... | 275 |

| | |
|--|-----|
| A.1 L'étudiant réflexif : quel(s) intérêt(s) | 275 |
| A. 2 Passif et/ou actif..... | 278 |
| A. 3 Être réflexif en vue de sa professionnalisation. | 280 |
| B. Tuteurs et formateurs confrontés à la réflexivité des étudiants | 281 |
| C. La dynamique réflexive | 282 |
| Chapitre 2 : Les apports de la recherche..... | 284 |
| A. L'identification des conditions idéales | 284 |
| A.1 Le contexte : milieu dans lequel prend place la pratique réflexive | 284 |
| A.2 Les conditions..... | 284 |
| A.3 Les acteurs..... | 284 |
| A.4 La situation : interactions réciproques entre milieu et acteur | 285 |
| B. les profils des tuteurs et rôles dans l'activation réflexive des étudiants | 285 |
| B.1 Le tuteur conseiller..... | 285 |
| B.2 Le tuteur directif..... | 286 |
| B.3 Le tuteur stimulant..... | 286 |
| B.4 Le tuteur pré-réflexif | 286 |
| C. Sensibiliser les tuteurs à préparer un terrain favorable | 286 |
| C.1 Thématiser les échanges. | 286 |
| C.2 Modéliser et contractualiser la relation..... | 287 |
| C.3 Accompagner le stagiaire : le questionner sur sa pratique..... | 287 |
| C.4 Faire réfléchir le stagiaire : enquêter en vue d'agir | 287 |
| C.5 Donner et prendre le temps..... | 287 |
| D. Repérer des indices de pratique réflexive pour équilibrer la pratique..... | 288 |
| D.1 Repérer des pratiques réflexives de base de niveau 1 classification (Derobertmasure, 2012)..... | 288 |
| D.2 Repérer des pratiques réflexives de base de niveau 2 : classification (Derobertmasure, 2012)..... | 288 |
| Chapitre 3 : Les perspectives..... | 290 |
| A. Articuler la formation des étudiants et celles des tuteurs..... | 290 |
| B. Observations des entretiens étudiants-tuteurs | 290 |
| C. L'entretien vecteur de pratique réflexive : initier des entretiens entre pairs | 290 |
| D. Création d'un support sous forme d'une capsule vidéo pour former les formateurs, sensibiliser les étudiants et initier les tuteurs à la pratique réflexive..... | 291 |
| CONCLUSION | 292 |
| | 308 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| TABLE DES MATIÈRES | 297 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 310 |

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Altet M., Desjardins J., Étienne R., Paquay L., Perrenoud P. (dir.) (2013). Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances. Bruxelles : De Boeck, 277 p.

Annoot, E. (2012). La réussite à l'université: Du tutorat au plan licence. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Arias, E., & Dehon, C. (2011). Étudiants et universités : Un seul profil de réussite ? CERAP - Centre d'études et de recherches en administration publique, 113-136. <http://journals.openedition.org/pyramides/250>

Balas-Chanel, A. (2012). La pratique réflexive, une valse à 7 temps ?, Groupe de recherche sur l'explicitation n° 93. <https://grex2.com/numero-93-janvier-2012.html>

Balas-Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage. 22 Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 2

Barats, C. (2017). Diffusion d'un classement académique en France : Analyse des logiques sociales et des discours de presse sur le classement dit « de Shanghai ». : Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'information et de la communication, soutenue le 6 juin 2017 à l'université Pari Est Créteil. Éducation et sociétés plurilingues, 43, 97-106. <https://doi.org/10.4000/esp.1729>

Baudrit, A. (2007). Le tutorat. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2007.03>

Baudrit, A. (2012). Être aujourd'hui tuteur d'étudiants en soins infirmiers : Une mission complexe et pérenne ? Recherche en soins infirmiers, 111(4), 6. <https://doi.org/10.3917/rsi.111.0006>

Bédard, D., & Viau, R. (2001). Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000 « J'ai mon mot à dire sur ma façon d'apprendre ». Université de Sherbrooke.

Béduwé, C. & Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ?. Formation emploi, 138(2), 59-77. <https://doi-org.srvext.uco.fr/>

Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. Recherche & formation, 9(1), 17-31. <https://doi.org/10.3406/refor.1991.1040>

Béjean, P. S., & Monthubert, B. (2015). Rapport à François Hollande, Président de la République, en présence de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, 250. URL : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf

Bene, J. (2017). La généralisation des stages dans l'enseignement supérieur recouvre des réalités très diverses. MESRI-SIES.

- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(2), 105. <https://doi.org/10.3917/th.722.0105>
- Béziat, J. (dir.). (2013). *Analyse de pratiques et réflexivité. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative*. Paris : L'Harmattan, collection *Savoir et formation* 228 p.
- Bibauw, S., Dufays, J.L.. *Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine, Université Hassan II-Mohammedia / Editions Bouregreg*, 2010, pp.13-30. (hal-00798613)
- Blanchard, S., (2002). « P., Perrenoud. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. », *L'orientation scolaire et professionnelle*. <http://journals.openedition.org/osp/4894>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2017). Guide pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique ». Institut d'Administration Scolaire Université de Mons – UMONS.
- Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation : Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20(2), 113. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0113>
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & Formation*, 35(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
- Boutet, M., Pharand, J., & Donnay, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Bret D., (2008). « L'enseignant d'EPS », *Recherche et formation*, 57, 141-152.
- Capron Puozzo, I. & Wentzel, B. (2016). Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 197(4), 35-50.
- Carignan, L., & Fourdrignier, M. (Éds.). (2013). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*. Presses de l'Université du Québec.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & Formation*, 35(1), 145-180. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1678>
- 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* Vol. 31(2), pp. 108-132.
- Chevallier, T., & Musselin, C. (2014). *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui (PUR)*.
- Chevalier, F., Cloutier, M. L., & Mitev, N. N. (2018). *Les méthodes de recherche du DBA*. Caen, Éditions EMS, management et société.
- Chevrier, N. (2006). *Étude descriptive des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance*. Université du Québec à Montréal, Service des bibliothèques. <https://archipel.uqam.ca/3061/1/M9462.pdf>

- Clark, S. M., Gioia, D. A., Ketchen Jr, D. J., & Thomas, J. B. (2010). Transitional identity as a facilitator of organizational identity change during a merger. *Administrative Science Quarterly*, 55(3), 397–438.
- Clerc, N., & Agogu , M. (2014). Analyse réflexive de pratiques et développement de nouvelles compétences. *Recherche en soins infirmiers*, 118(3), 7. <https://doi.org/10.3917/rsi.118.0007>
- Collet, N., Berthiaume, D., (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur.  ditions scientifiques Internationales, Chapitre 16, 241-254.
- Collin, S. (2010). L'interaction en ligne comme soutien   la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4546/Collin_Simon_2010_these.pdf
- Conférence de directeurs et doyens de STAPS. (s. d.). STAPS Une discipline universitaire dynamique, variée et professionnalisante. http://eric.watelain.free.fr/Telecharger/dossier_com_sur_les_staps.pdf
- Conférence de directeurs et doyens de STAPS. (2017). Référentiel de compétences de la licence sciences et techniques des activités physiques et sportives. <https://c3d94585005.files.wordpress.com/2017/11/annexe-13-recc81fecc81rentiel-des-compecc81tences-de-la-licence-staps.pdf>
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : Un regard critique. * ducation et francophonie*, 38(2), 135. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : Mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, 2(1), 1. <https://doi.org/10.7202/1015634ar>
- Coulon, A. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-01-0036-005>
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, Economica, Anthropos.
- Coulon, A., & Paivandi, S. (2008).  tat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. Rapport pour l'OVE. www.ovenational.education.fr
- Couturier, Y. (2013). Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?). *Phronesis*, 2(1), 8. <https://doi.org/10.7202/1015635ar>
- CREAI Rhône-Alpes. (2010). L'analyse de la pratique Revisiter les méthodes Questionner les évidences.
- Dalmas, M. (1995). Génération Z et conception du travail : un nouvel enjeu pour la GRH. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, vol. xxv(60), 97-116. <https://doi.org/10.3917/rips1.060.0097>
- Deledalle, G. (1965). *La pédagogie de John Dewey*. Paris, Editions du Scarabée.

Derobertmeasure, A. (2012). La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants. Education. Université de Mons-Hainaut,

Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Dehon, A. (2015). Entre légitimation et intentionnalisation de l'action : Cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation initiale d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 153. <https://doi.org/10.7202/1036702ar>

Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.6 n°12, 29-44. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.376>

Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : Questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>

Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M. (2010). Indicateurs de réflexivité en formation initiale. La formation des enseignants, Education et Formations, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective. <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=10&page=3>.

Desjardins, J. (2013). Chapitre 1. Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.budistant.univ-nantes.fr/former-des-enseignants-reflexifs--9782804181826-page-21.htm>

Domingo, P. (2002). Logiques d'usage des stages sous statut scolaire. *Formation Emploi*, 79(1), 67-81. <https://doi.org/10.3406/forem.2002.2492>

Donnay, J., & Charlier, E. (2006). Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif. Presses universitaires de Namur.

Dubois, L.-A., Bocquillon, M., Romanus, C., & Derobertmeasure, A. (2019). Usage d'un modèle commun de la réflexivité pour l'analyse de débriefings post-simulation organisés dans la formation initiale de futurs policiers, sages-femmes et enseignants. *Le travail humain*, Vol. 82(3), 213-251.

Duguet, A., Lambert-Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique*, 57(1), 31-53. <https://doi.org/10.3406/spira.2016.1745>

Endrizzi L., & Sibut F., (2015). Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 106, Décembre. Lyon : ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/106-decembre-2015.pdf>

Enrico, V. (2012). La réflexivité : Une ressource dans la production d'une thèse sur les parcours d'étudiants atypiques. *DIRE, Diversité REcherches et terrains*, 2. <http://epublications.unilim.fr/revues/dire/208>

Érard, C., & Guégnard, C. (2018). (In)fortunes professionnelles des femmes à la sortie d'une filière universitaire masculine, les STAPS. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 142, 79-98.

- Escourrou, N. (2008). Le stage : Lien privilégié entre formation et emploi, Article faisant suite à la présentation au Colloque RESUP à Dijon - Juin 2008, hal-00494995.
- Escriva, J.-P. (2008). L'improbable interdisciplinarité des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). *Recherche en soins infirmiers*, N° 93(2), 114-118.
- Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38(3), 53-67. <https://doi.org/10.3917/lsdle.383.0053>
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser?* Librairie Philosophique J. Vrin.
- Filatre, D. (2017). Rapprot : Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/concertation/26/6/RAPPORT_GENERAL_Reformer_le_premier_cycle_de_l_enseignement_superieur_et_amerliorer_la_reussite_des_etudiants_835266.pdf
- Filliettaz, L., Rémerly, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activites*, 11(1). <https://doi.org/10.4000/activites.288>
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Jean-Marie Barbier; Marc Durand. *Encyclopédie d'analyse des activités*, PUF, pp.193-205..
- Gachassin, B., Labbé, S., & Mias, C. (2013). Les étudiants face à la professionnalisation à l'université : Exemple en sciences de l'éducation. *Recherche & formation*, 73, 37-56. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2087>
- Garreau, L., & Bandeira-De-Mello, R. (2011). La théorie enracinée en pratique : vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ?. *AIMS 2010*, Jun 2010, Luxembourg, Luxembourg. pp.1-19. ffhalshs-00580543
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G., & Soldano, C. (2011). *Université : Les défis de la professionnalisation*. Céreq.
- Giet, D., Massart, V., Deum, M., & Brichant, J.-F. (2012). Dispositif pédagogique en médecine palliative visant le développement de la réflexivité chez des étudiants. Utilisation d'un portfolio électronique. *Pédagogie Médicale*, 13(1), 51-64. <https://doi.org/10.1051/pmed/2012002>
- Gingras, M.-È., & Belleau, H. (2015). Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : Une revue de la littérature (Working paper, no 2015-02, p. 21). <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2678/1/Inedit02-15.pdf>
- Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir. *Phronesis*, 3(1-2), 58. <https://doi.org/10.7202/1024589ar>
- Glaymann, D., (2015). *Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ?* », *Formation emploi*. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4340>
- Goï, C., & Huver, E. (2011). La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire - Une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps ?. *Formation*

linguistique en contextes d'insertion : une professionnalité à décrire, pour la construire. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01633082>

Gojard, L., Haschar-Noé, N., Le Roux, N., & Leroux, N. (2008). L'intégration professionnelle des sortants de la filière STAPS. RUNOPES-CEREQ. https://www.parisnanterre.fr/medias/fichier/rapportfinaln-leroux-insertionprofessionnellestaps_1413884233968-pdf

Gojard, L., & Terral, P. (2014). La professionnalisation des étudiants STAPS du département éducation et motricité : L'exemple du professorat d'éducation physique et sportive. *Movement Sport Sciences*, n° 83(1), 25-29.

Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. N° 21 / 2016 / pp. 259-286. <http://revuedeshep.ch/pdf/21/21-15-Gremion.pdf>

Groux, D. (2013). *Fabrique de la recherche en éducation. A l'usage des étudiants de master et de doctorat*, L'Harmattan.

Groux, D. (2013). *Fabrique de la recherche en éducation à l'usage des étudiants de master et de doctorat*. L'Harmattan. <http://www.harmatheque.com/ebook/9782343017983>

Guégnard, C., Giret, J.-F., Louveau, C., & Michot, T. (2019). Conditions d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes en Staps. *Sciences sociales et sport*, N° 14(2), 11-29.

Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 85. <https://doi.org/10.3917/csl.0901.0085>

Guillemette, F. (2016). Introduction : La pratique réflexive, tout le monde en parle, mais.... *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(1), 1. <https://doi.org/10.7202/1035192ar>

Corriveau, R. (2014). La méthodologie de la théorisation enracinée et les grandes enquêtes publiques. *Approches inductives*, 1 (1), 179–209. <https://doi.org/10.7202/1025750ar>

Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, pp 119-132. <http://www.analysedepatique.org/?p=2452>.

Hamisultane, S. (2014). La nécessaire distanciation du chercheur par l'analyse de son implicatio. <http://www.revue-interrogations.org>; revue ¿ Interrogations ? <https://www.revue-interrogations.org/La-necessaire-distanciation-du>

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)

Hetzel, P. (2006). Composition de la commission du débat national « Université-Emploi ». Sorbonne, le mardi 24 octobre 2006, 108. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2006/55/1/rapporthetzel_22551.pdf

- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Evaluation en Education, Association des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation*, 27 (2), p 33-47. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112337>
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ?. *Bulletin de psychologie, Groupe d'étude de psychologie*, 57 ((3)), pp.237-243. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00533472>
- Labadie, F., & Crochu, E. (2018). Le renforcement des compétences sociales un enjeu majeur de la professionnalisation des travailleurs de jeunesse à l'international. *Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire*, 16, 1-4. <https://injep.fr/wp-content/uploads/2018/08/IAS16-renforcement-des-compe%CC%81tences.pdf>
- Lafortune, L., & Turcotte, S. (2008). Fascicule 6 : La pratique réflexive vers une évaluation de compétences. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC510/F826695050_fasc6_prat_reflex_oct8.pdf
- Lamasse, V. (2010). L'encadrement en stage des étudiants en soins infirmiers : Un enjeu pour la Direction des Soins. Ecole des hautes études en sante publique. <https://documentation.ehesp.fr/memoires/2010/ds/lamasse.pdf>
- Lambour, C. (2003). Entretien avec un ingénieur commercial de France Télécom sur les technologies mobiles et leurs effets attendus dans les organisations. Université Paris IX. <http://dea128fc.free.fr/CoursB/B1-Quali/cedric/DEA128%20FC%20-%20C%E9dric%20Lambour%20-%20M.Qualitatives%20ESDC.pdf>
- Le Boterf, G. (2007). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : Enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la formation permanente* (n° 209, septembre 2007), p.53-59. <http://www.guyleboterf-conseil.com/Approcheparcompetencesuniversites.pdf>
- Leclercq, D. & Parmentier, Ph. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ? In Ph. Parmentier (Dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.
- Lefebvre, J. (2015). La pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion : Définitions et processus. UQAM.
- Lison, C. (2017). Nos étudiants, les professionnels de demain. Service Universitaire de Pédagogie - UBS <https://www.youtube.com/watch?v=I7zqBURqJ0o>
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : D'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15. <https://doi.org/10.7202/1015636ar>
- Lison, C. (2018). Conférence « Réflexivité et auto-évaluation des étudiants » 1/2. https://www.canal-u.tv/video/universite_de_toulouse/conference_reflexivite_et_auto_evaluation_des_etudiants_1_2.45083

Lison, C., & Bédard, D. (2014). Développement de la posture intellectuelle d'étudiants universitaires dans un programme innovant. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://ripes.revues.org/795>

Mahlaoui, S., Cadet, J-P., Gosseaume, V., & Simonet, P. (2018). Organiser le tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale dans les petites structures. Une étude exploratoire conduite dans des domaines où il se développe. *Céreq Etudes*, n° 20, 2018, 175 p.

Maleyrot, É. (2015). La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : Étude diachronique par les missions des maîtres formateurs. *Questions vives recherches en éducation*, N° 24. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1796>

Mascret A. (2015). *Enseignement supérieur et recherche en France : une ambition d'excellence*. Paris : La Documentation Française, 164 p.

Maubant, P., & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : Une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(28(1)). <http://journals.openedition.org/ripes/593>

Mazureau, P. (2013). Réflexivité et formations professionnalisantes à l'université : Enjeux épistémologiques et pragmatiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 7. <https://doi.org/10.3917/lsdle.462.0007>

Mercure, D., & Rivard, S. (2016). Le développement de la réflexivité et de la pensée critique comme piliers à l'émergence de la créativité dans la formation des futurs travailleurs sociaux. *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(2), 71. <https://doi.org/10.7202/1037914ar>

Minet, A. (2013). L'implication du chercheur comme professionnel. In *La recherche clinique en sciences sociales* (p. 163-171). ERES. <https://www-cairn-info.srvext.uco.fr/la-recherche-clinique-en-sciences-sociales--9782749237206-page-163.htm>

Plan étudiants accompagner chacun vers la réussite, (2017) (Ministère de l'éducation nationale & Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation).

Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation. (2007). Plan pluriannuel pour la réussite en licence.

Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation. (2018). Guide des stages étudiants. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Annexes/39/0/guidestages_419390.pdf

Minot, J. (1991). *Histoire des universités françaises*. Paris, PUF.

Molina, Y. (2016). La pratique réflexive dans la formation en travail social. Le parcours de professionnalisation et le mémoire de recherche. *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(1), 68. <https://doi.org/10.7202/1035195ar>

Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. *Revue du MAUSS*, 28(2), 59. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0059>

- Mouchet, A. (2015). L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective. *Recherche & formation*, 80, 91-106. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2508>
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : Articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40(1), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.040.0009>
- Nauze-Fichet, E., & Tomasini, M. (2005). Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial. *Economie et statistique*, 388(1), 57-83. <https://doi.org/10.3406/estat.2005.7170>
- Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en Education - n°12 - Novembre 2011*. 20. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no12.pdf>
- Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche & formation*, 55, 135-150. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.914>
- Perez-Roux, T. (2012). Co-réflexivité, développement professionnel et dynamiques identitaires. *Deuxième Colloque International Apprentissage et Développement professionnel*, Nantes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01722328/document>
- Perez-Roux, T., & Hétier, R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ?. J-Y Robin & I. Vinatier (dir.). *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants.*, L'Harmattan, pp.279-306. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01716660>
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2002). *Analyse de pratiques et référence au travail réel : Autour de quelques questions vives*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_23.html
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160(3), 35–60.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2(18), 30–33.
- Pham Quang, L. (2017). Interactions tutorales productives et formatives : Des investissements réciproques. L'exemple de la formation des agents de chambre mortuaire. *Recherche & formation*, 2, 65-81. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2759>
- Pichault, F., & Pleyers, M. (2012). Pour en finir avec la génération Y... Enquête sur une représentation managériale. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 108(2), 39. <https://doi.org/10.3917/geco.108.0039>

- Proulx, A. G., Ruest-Paquette, A.-S., Simões Forte, L. A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C., & Bartosova, L. (2012). La réflexivité : Exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(28-2). <https://doi.org/10.4000/ripes.672>
- Quenson, E., & Coursaget, S. (2012). La professionnalisation de l'enseignement supérieur, de la volonté politique aux réformes concrètes. Toulouse, Octares.
- Raucent, B., Verzat, C. & Villeneuve, L. (2010). Accompagner des étudiants: Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/dbu.rauce.2010.01>
- Rey, B. (2006). Les savoirs d'action : Une mise en mots des compétences ? *Recherche et formation*, 51, 165-167. <https://doi.org/10.4000/pistes.3244>
- Rioufreyt, T. (2016). La transcription d'entretiens en sciences sociales : Enjeux, conseils et manières de faire. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474>
- Robin, J-Y., & Vinatier, I. (2011). Conseiller et accompagner, un défi pour accompagner la formation des enseignants. Paris, L'Harmattan.
- Roditi, E. (2003). Des outils issus de la didactique pour une analyse réflexive des pratiques. *Cahiers Pédagogiques*, 416, pp.25-27. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00349730>
- Rojas, M. N. (2015). Écriture de cas entre stagiaires, étudiants de pédagogie et leurs tuteurs, professeurs en exercice : Un dispositif pour la professionnalisation enseignante. *Questions vives recherches en éducation*, N° 24. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1818>
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 68-81.
- Roussel, P., & Wacheux, F. (2014). Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales. De Boeck Supérieur.
- Rouvrais, S. (2013). Développer la pratique réflexive des étudiants par l'autoévaluation. D'une logique de formation diplômante à une logique d'apprentissage responsable et durable : Retour sur trois expériences dans une formation d'ingénieur. Journée du Réseau CEFI-Ecoles (Comité d'Etudes sur les Formations d'Ingénieur): l'évaluation des acquis en formation d'ingénieur: témoignages. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803275/document>
- Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : Une identité professionnelle en construction. *Staps*, no 73(3), 57-69. <https://doi.org/10.3917/sta.073.69>
- Ruth-Sahd, L. A. (2003). Reflective Practice : A Critical Analysis of Data-Based Studies and Implications for Nursing Education. *Journal of Nursing Education*, 42(11).
- Saussez, F., Ewen, N., & Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg. *Recherche & Formation*, 36(1), 69-87. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1691>

Schön, D. A., Heynemand, J., & Gagnon, D. (1994). Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: les Ed. Logiques.

Sparks-Langer, G. M., & Colton, A. B. (1991). Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking. *Educational leadership*, 9.

Starck, S., Boancă, I., Durrive, L., Coulet, J.-C., Hindryckx, M.-N., Schneider, M., Labbé, S., Marengo, N., Gojard, L., & Bourlot-Ranty, S. (2019). Les compétences transversales : Un référent pertinent pour la formation ? 164. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.790>

Tochon, F. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts. *Recherche & Formation*, 5(1), 25-38. <https://doi.org/10.3406/refor.1989.960>

Trabal, P., Collinet, C., & Terral, P. (2017). Faire preuve d'interdisciplinarité : Un mot d'ordre, ses interprétations et ses ajustements. *Terrains & travaux*, N° 30(1), 209. <https://doi.org/10.3917/tt.030.0209>

Trohel, J., Chalies, S., & Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, 5(2), 119. <https://doi.org/10.3917/savo.005.0119>

Vacher, Y. (2010). Pratique réflexive et professionnalisation des professeurs stagiaires et de l'intervention des formateurs. *L'actualité de la recherche en éducation et en formation*, Genève. <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-v/Pratique%20reflexive.pdf>

Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive : Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche & formation*, 66, 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1133>

Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205. <https://doi.org/10.2307/1179579>

Vierset, V. (2016). Vers un modèle d'apprentissage réflexif. *Recueil de traces d'apprentissage formulées dans les log books des stagiaires en médecine. Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(1), 157. <https://doi.org/10.7202/1035198ar>

Villeneuve, L., Leblanc, J., Ruph, F., & Lemieux, L. (2010). Le questionnement et la réflexivité. *Accompagner des étudiants: Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?*, 157.

Weber, J-M. (2015). L'impact de la relation tuteur-stagiaire sur la formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), pp. 29-42

Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : Entre recherche, formation et compétences professionnelles. 21. <https://core.ac.uk/download/pdf/43661772.pdf>

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. 16. *Éducation permanente, Arcueil : Éducation permanente*, 1998, 135, pp.57 à 69. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172696>

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Wittorski, R. (2016). La professionnalisation en formation. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Xypas, C., Fabre, M., & Hétier, R. (2014). *Le tiers éducatif : Une nouvelle relation pédagogique : figures et fonctions du tiers en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.

Titre : Inciter les pratiques réflexives des étudiants, rôle des tuteurs de stage en STAPS

Mots clés : Université, réflexivité, étudiants, professionnalisation.

Résumé :

Les formations universitaires visent la poursuite d'étude et/ou l'insertion professionnelle des étudiants. De ce fait, la professionnalisation est devenue un enjeu majeur pour les établissements d'enseignement supérieur. En conséquence, les plans de formations s'articulent entre des connaissances et des savoirs théoriques acquis dans les universités ainsi que des savoirs professionnels développés en immersion dans un organisme d'accueil (i.e., entreprises, associations, collectivités). Dans la perspective de sa professionnalisation, l'étudiant en formation s'engage dans ces pratiques professionnelles, notamment lors des stages. Cette période paraît propice pour permettre à l'étudiant d'agir en tant que futur professionnel en expérimentant, en enquêtant et en échangeant avec les professionnels rencontrés.

Ainsi, la professionnalisation passe par la capacité de l'étudiant à porter un regard sur ses actions via la pratique réflexive qui permet de porter une réflexion sur sa propre pratique. Toutefois, cette pratique apparaît complexe et peu engagée par les étudiants en formation. Différents facteurs expliquent ce faible engagement réflexif des étudiants. Ce travail de recherche compile plusieurs études qui permettent d'identifier les formes de pratiques réflexives des étudiants. Il cible notamment le rôle du tuteur de stage et propose via un dispositif de formation une démarche et des outils permettant à ces tuteurs d'inciter la pratique réflexive des étudiants. Une pratique complexe qui apparaît contrainte par des facteurs qui doivent nécessairement être accordés pour créer les conditions favorables à la réflexivité.

Title : Encourage reflective practices of students, role of internship tutors in Degree in Physical Activity and Sports Sciences (STAPS)

Keywords : University, reflexivity, students, professionalization.

Abstract : University courses allow students to continue their studies and/or access professional integration, which is why professionalization has become a major concern for higher education institutions. As a result, training plans are based on theoretical knowledge and skills acquired in universities, including professional knowledge and abilities developed through immersion in a host organization (for example, companies, associations or communities). With a view to becoming a professional, the student in training discover and get involved in those professional practices, especially during internships. This is the ideal opportunity for the student to act as a future professional by experimenting, investigating and exchanging words with the professionals they meet

Thus, professionalization translates into the student's ability to take a look at his actions through reflective practice, which allows him to reflect on his own practice. However, this practice appears to be complex and infrequently done by students in training, with various factors at play. This research work compiles several studies which make it possible to identify the forms of reflective practice of students. It focuses in particular on the role of the internship co-ordinator and offers, along a training system, a specific approach and tools allowing these co-ordinators to encourage students to perform reflective practice. A complex practice potentially constrained by factors which must be standardized to create conditions favorable to reflexivity.