

Introduction

Les promoteurs de la pratique réflexive (PR) s'évertuent à mettre au point des méthodes pour accélérer les apprentissages. Osterman et Kottkamp (2004) se rendent compte que certains dispositifs pédagogiques mettent en oeuvre des principes de PR sans le savoir, avec les mêmes résultats.

Il existe ainsi probablement dans les milieux professionnels de nombreuses formes de PR qui méritent d'être documentées 1) afin d'enrichir les connaissances actuelles sur les mécanismes de la réflexion et 2) en vue d'amender les dispositifs dont l'intention manifeste est de «faire réfléchir» ou de former des «praticiens réflexifs».

Une équipe de chargés de cours universitaires, au Québec, a eu la responsabilité d'améliorer un ensemble de plans de cours dans leur département. Ni «réflexion», ni «pratique réflexive» n'ont été mentionnées aux acteurs de ces changements, et pour cause: l'objectif était purement fonctionnel. Pourtant, des indices suggèrent que l'exercice a généré une réelle pratique réflexive et qu'il y a eu développement professionnel.

Objectifs

- 1) Déterminer s'il y a bien eu «pratique réflexive» et sous quelle forme;
- 2) Élucider les conditions qui ont favorisé l'émergence de réflexion;
- 3) Repérer en quoi l'on peut parler d'un «développement professionnel».

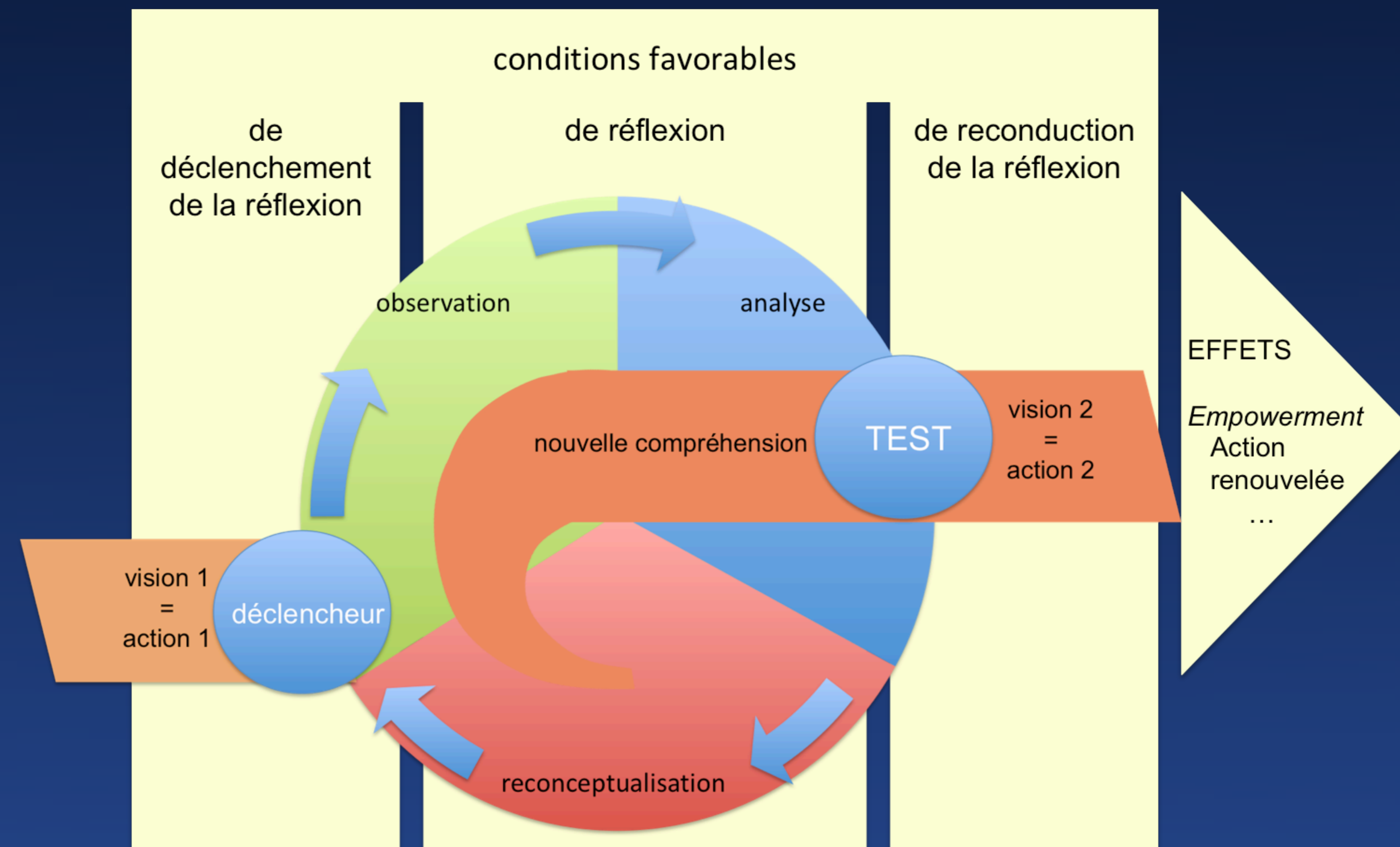
Cadre conceptuel

Le concept de réflexion invoqué prend sa source dans la *pensée réfléchie* de Dewey (1910/1933, traduction de 2004), reprise par Schön au compte des professionnels (1983, 1987) et mobilisée de manière beaucoup plus opérationnelle par des chercheurs contemporains intéressés au développement professionnel en général, chez les enseignants en particulier (notamment: Osterman et Kottkamp, 2004; Donnay et Charlier, 2006). On peut considérer qu'ils se situent dans un courant théorique éducatif, humaniste et pragmatique particulier qui s'intéresse à l'apprentissage collectif à travers la réflexion sur l'expérience, processus-résultat plus facilement visualisé sous forme d'un cycle (Chaubet, 2009; cf. schéma ci-dessus). Ce «cycle réflexif» d'inspiration deweyenne a été maintes fois affiné (St-Arnaud, 1992 et 2001; Korthagen *et al.*, 2001; Osterman et Kottkamp, 2004; Donnay et Charlier, 2006; Brockbank et McGill, 2007, entre autres auteurs).

Philippe Chaubet

- Doctorant à l'Université de Montréal - CRIFPE, sous la direction de Colette Gervais

Pratique réflexive et cycle de réflexion: une synthèse



Résultats anticipés

À la veille des entrevues, les effets particuliers d'*empowerment* relevés par Osterman et Kottkamp (2004) semblent déjà présents dans le groupe, approché lors des démarches de recrutement.

Les résultats des analyses pourraient confirmer que nous sommes devant un cas de pratique réflexive «non étiquetée».

Les conditions favorisant cette «PR sauvage» apparaîtront sans doute dans le discours des participants. Des signes de développement professionnel sont attendus.

Références

- Brockbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education (second edition)*. Maidenhead, Berkshire : Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House.
- Chaubet, P. (2009, mai). *Former le professionnel à s'autoperfectionner : attitude et habitude de pratique réflexive s'enseignent-elles ? Considérations sur les liens entre volonté et réalité*. Communication présentée lors du colloque *La formation et la profession enseignante: recherches actuelles et émergentes* du CRIFPE, dans le cadre du 77^e congrès de l'ACFAS, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Sherbrooke : Presses universitaires de Namur et Éditions du CRP.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Lapierre, R. Mayer & A.P. Pires, *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.341-364). Montréal, Gaetan Morin Éditeur.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Langerwaf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory : The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Osterman, K. & Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice for Educators : Professional Development to Improve Student Learning (Second Edition)*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Paillé, P. et Muechlielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaitre par l'action ?* Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New-York : Basic Book.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: towards a new design for teaching and learning professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Méthodologie

La méthodologie, qualitative, s'inscrit dans une approche «compréhensive» exploratoire. Interactionnisme symbolique et phénoménologie constituent les fondements épistémologiques. L'échantillon est non aléatoire, constitué de professionnels adultes et volontaires ayant vécu l'expérience décrite plus haut. Des entretiens semi-structurés collectifs et individuels fourniront les données. L'analyse du discours des répondants se fera selon une approche phénoménologique (Giorgi, 1997), à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Muechlielli, 2008). Le logiciel QDA Miner appuiera le codage. Les étapes de la réflexion, son arrière-plan et ses effets, modélisés dans le schéma ci-dessus, orienteront la première grille de codes.