

La pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion : définitions et processus

©Julie Lefebvre, professeure

Département d'éducation et formation spécialisées

UQAM

Mai 2015

Les trois concepts clés que sont la pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion, procèdent à la mise en œuvre de processus mentaux. La pratique réflexive est celle de la personne qui pose un regard critique sur son expérience dans l'action et sur l'action. La pensée réflexive porte, avec certaines nuances, sur l'analyse systématique et le questionnement par le retour sur l'action. La réflexion déclenche une distanciation par rapport à une situation permettant d'en faire l'étude par le retour de la pensée sur elle-même. Malgré des vocables différents, il s'agit toujours d'une prise de conscience qui a pour résultat l'émergence de savoirs nouveaux, explicites ou implicites, établissant des liens avec les savoirs préalablement acquis.

1. La pratique réflexive

Nous adhérons à la définition proposée par Lafortune et Deaudelin (2001) en ce qui concerne le concept de la pratique réflexive chez l'enseignante et l'enseignant : « un ensemble de gestes professionnels qui comporte l'intervention de ces derniers auprès des apprenants ainsi que la réflexion sur leurs gestes pédagogiques posés dans le cadre de cette intervention. » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43). Cette réflexion peut se produire dans l'action ou après l'action. Nous considérons que la pratique réflexive n'est pas acquise en début de carrière. Elle se développe tout au long de l'expérience d'enseignement dans une lente maturation professionnelle. Nous concevons que la pratique réflexive est un concept englobant qui intègre la pensée réflexive ainsi que la réflexion dans l'action et sur l'action.

Schön (1983) a conçu un modèle comprenant deux processus mentaux de la pratique réflexive : 1) la réflexion dans l'action; 2) la réflexion sur l'action. La réflexion dans l'action, représente la réflexion du praticien confronté à une situation déroutante au moment même de sa pratique. Il réfléchit en vivant l'événement auquel il prend part et se questionne sur les compréhensions antérieures qu'il a eues et qu'il repère dans son comportement. Il en ressort une nouvelle compréhension et un changement dans l'action. La réflexion dans l'action comporte quatre étapes. Premièrement, *prendre conscience d'un problème* consiste en la prise de conscience d'une situation problématique que le praticien s'efforcera de comprendre en observant systématiquement son comportement. Deuxièmement, *structurer le problème* nécessite l'organisation des informations qui découlent du problème afin de le baliser ou de le circonscrire. Le praticien distingue les variables identifiant la nature du problème actuel et a recours à son répertoire d'exemples pour comparer ou pour décrire consciemment la nouvelle situation en fonction de l'ancienne. Troisièmement, *restructurer le problème* impose une réorientation tout au long de la démarche d'analyse de la situation problématique. Quatrièmement, *expérimenter des solutions nouvelles* amène le praticien à connaître les effets qui résultent de la vérification de son hypothèse de solution et à en découvrir de nouvelles. Cette dernière phase amorce un nouveau cycle de réflexion sur la pratique et incite à une meilleure compréhension du problème, à la construction de nouvelles théories, à la conceptualisation ou à la modélisation du problème (De Cock, Wibault et Paquay, 2006; Lacroix, 2008).

2. La pensée réflexive

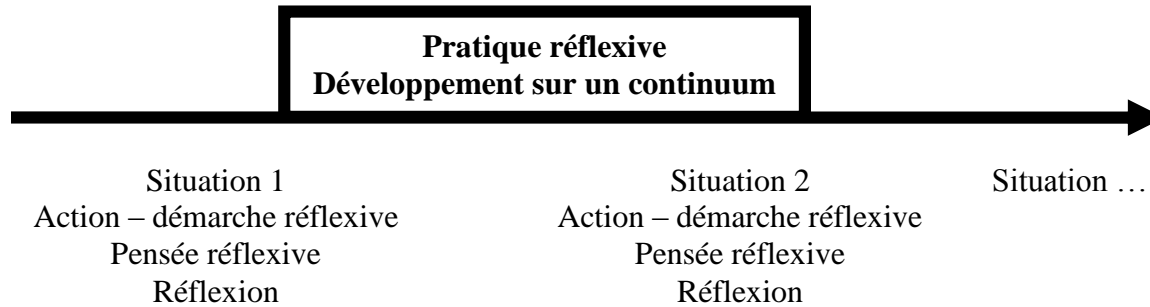
Inspirée de Dewey (1933), nous définissons le concept de la pensée réflexive chez l'enseignante et l'enseignant comme *une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences qui l'amène à rechercher des solutions afin de résoudre une situation particulière ou problématique*. L'enseignante et l'enseignant auront recours à la pensée réflexive au moment du retour sur leur prestation d'enseignement. Cette pensée permettra de transformer une action impulsive en action intelligente et réfléchie pour une prestation future. Elle devient logique, considère les conséquences de la décision prise à la suite de la réflexion et donne le contrôle à l'enseignante et

l'enseignant, car les situations prennent sens pour eux et les conséquences de leurs actions deviennent significatives. Le doute permet de remettre en cause les conclusions attendues et incite l'individu à développer sa démarche d'investigation et son esprit critique. Ce modèle du processus de la pensée réflexive favorise une meilleure compréhension du problème, des buts à atteindre et des moyens pour y parvenir. L'individu exerce donc un certain contrôle sur son activité. Le modèle de Dewey marquent la différence entre l'expérience par essai et erreur et l'expérience réflexive.

3. La réflexion

Inspirée de Legault (2004), nous définissons le concept de la réflexion chez l'enseignante et l'enseignant comme *le retour de la pensée sur elle-même pour faire l'étude d'une situation et déclenchant ainsi une distanciation par rapport à cette dernière afin de produire une nouvelle connaissance*. L'enseignante et l'enseignant dialoguent avec lui-même sur ses croyances et sur ses perceptions afin de faire évoluer ses connaissances et son action pédagogique. La réflexion est définie comme un processus mental (Boud et al., 1985; De Cock, 2007; Korthagan et al., 2001), complexe (Boud et al., 1985), volontaire (Holborn, 1992, Korthagen et al., 2001, Saussez et Ewen, 2006; Schön, 1983, 1987) et conscient (Saussez et Ewen, 2006). Selon De Cock (2007) dans la croyance populaire, le terme réflexion est pris la plupart du temps comme synonyme de *pensée*. Les chercheurs tels que Grimmett (1988), Hatton et Smith (1995) sont unanimes à prétendre que la réflexion est une forme spéciale de pensée. La réflexion est délibérée et intentionnelle (Legault, 2004). Elle est un mouvement de va-et-vient constant entre la situation et la nouvelle unité de connaissance (Pineau, 2007).

4. L'illustration des concepts



Situation 1 : Pratique réflexive

« un ensemble de gestes professionnels qui comporte l'intervention de ces derniers auprès des apprenants ainsi que la réflexion sur leurs gestes pédagogiques posés dans le cadre de cette intervention. » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43)

La semaine 5 s'est plutôt bien déroulée, par contre je commence à ressentir une certaine crainte. Celle-ci est en fait liée au temps de disponibilité pour chacun des étudiants à l'intérieur des heures de cours. Plus les semaines avancent et plus la charge de travail des étudiants à l'intérieur des cours est imposante. J'ai l'impression que les étudiants ressentent ce manque d'encadrement en lien avec le grand nombre d'étudiants dans la classe. Cette situation m'a même mis dans l'obligation d'éliminer une séance explicative (démonstration), pour permettre aux étudiants de terminer l'accomplissement d'une étape liée au processus de fabrication. J'ai eu l'impression de ne plus contrôler mon temps et les planifications que j'avais prévues. Mon enseignement s'en est senti. Il me semble que j'avais un rythme accéléré concernant les notions à expliquer.

L'événement m'ayant le plus marqué à l'intérieur de ce cours est lié au fait d'avoir privé les étudiants d'une démonstration qui aurait pu leur être bénéfique. La raison pour laquelle j'ai du modifier le déroulement de la leçon est lié au temps que j'ai du consacrer à la vérification des travaux que les étudiants effectuaient. Et ce, afin de m'assurer que chacun des étudiants avaient bien assimilé et appliqué les notions précédemment acquises.

Ce que j'ai observé suite à cet événement, c'est que certains étudiants n'avaient peut-être pas eu l'occasion de bien comprendre ou d'observer, les notions et les techniques que j'avais expliquées pendant la démonstration pratique précédente. Ceux-ci semblaient plutôt découragés. J'avais donc l'impression d'avoir fait une démonstration technique inefficace, car un certain nombre d'étudiants n'appliquaient pas correctement les techniques précédemment enseignées. Cette situation fera peut-être réaliser aux étudiants l'importance des démonstrations techniques. Peut-être voudront-ils s'assurer de bien comprendre et me questionner davantage avant d'appliquer ce qu'ils ont appris.

Les aspects à améliorer suite à cet événement sont bien sûr liés à la qualité et à l'efficacité des démonstrations afin d'accélérer la vérification des travaux pendant que les étudiants appliquent les concepts qu'ils ont précédemment observés.

Comment cet événement pourrait m'aider à améliorer mes prestations d'enseignement?

Cet événement m'a donc permis de réaliser que les étudiants n'avaient pas tous l'emplacement idéal pendant les démonstrations étant donné le nombre d'étudiants regroupés autour du poste de travail. Cette situation les empêchait de voir clairement et avec assurance les techniques que je leur enseigne.

Comment pourrais-je m'assurer que les étudiants ont bien assimilé les notions incluses à l'intérieur des démonstrations pratiques?

Je dois donc modifier certains paramètres liés aux prestations d'enseignement et je pourrais concevoir un document récapitulatif sur les étapes et les notions liées à la démonstration. Aussi, avant chaque démonstration pratique je ferai un retour sur les notions déjà acquises cela améliorera et facilitera la compréhension des notions chez les étudiants.

La division du groupe en deux pour la prestation des démonstrations pratiques me permettrait d'avoir un contact plus rapproché avec les étudiants et de m'assurer que chacun puisse s'approprier les techniques enseignées de plus près. Donc, avoir une meilleure idée des techniques qu'ils devront appliquer à leur tour.

Je crois donc, qu'il serait important de revenir sur les notions acquises avant de leur en transmettre de nouvelles et ce afin de m'assurer de leur compréhension. La création d'un document récapitulatif sur les étapes de fabrication bien détaillé pourrait faire en sorte qu'ils puissent s'y référer en cas d'oubli.

Diviser les groupes en deux pour améliorer la qualité et la clarté des démonstrations pratiques. Concevoir des documents récapitulatifs portant sur les notions liées aux démonstrations. Vérifier leur compréhension en questionnant les deux groupes pendant les démonstrations afin de favoriser les échanges entre les étudiants avant qu'ils acquièrent de nouvelles notions liées au processus de fabrication.

Les démonstrations pratiques avec le groupe me semblaient au début très efficace. Mais, j'ai rapidement constaté qu'enseigner à un plus petit groupe facilitait l'assimilation des techniques enseignées et portait les étudiants à poser plus de questions à l'intérieur d'un plus petit groupe.

En effet, la création de document récapitulatif favorisera davantage la mémorisation des notions précédemment acquises et leur permettra probablement d'acquérir une certaine autonomie car ils devront s'y référer pour s'assurer qu'ils ont respecté les étapes liées au processus de fabrication des travaux et des exercices imposés.

Ces réajustements pédagogiques me permettront donc de diminuer mes craintes liées à l'encadrement des étudiants et de m'assurer que chacun comprend et maîtrise les techniques enseignées.

Situation 1 : Pensée réflexive

Une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences qui l'amène à rechercher des solutions afin de résoudre une situation particulière ou problématique (Inspiré de Dewey, 1933).

L'événement m'ayant le plus marqué à l'intérieur de ce cours est lié au fait d'avoir privé les étudiants d'une démonstration qui aurait pu leur être bénéfique. La raison pour laquelle j'ai dû modifier le déroulement de la leçon est lié au temps que j'ai dû consacrer à la vérification des travaux que les étudiants effectuaient afin de m'assurer que chacun des étudiants avaient bien assimilé et appliqué les notions précédemment acquises.

Diviser les groupes en deux pour améliorer la qualité et la clarté des démonstrations pratiques. Concevoir des documents récapitulatifs portant sur les notions liées aux démonstrations. Vérifier leur compréhension en questionnant les deux groupes pendant les démonstrations afin de favoriser les échanges entre les étudiants avant qu'ils acquièrent de nouvelles notions liées au processus de fabrication.

Situation 1 : Réflexion

Le retour de la pensée sur elle-même pour faire l'étude d'une situation et déclenchant ainsi une distanciation par rapport à cette dernière afin de produire une nouvelle connaissance. (Inspiré de Legault, 2004).

La semaine 5 s'est plutôt bien déroulée, par contre je commence à ressentir une certaine crainte. Celle-ci est en fait liée au temps de disponibilité pour chacun des étudiants à l'intérieur des heures de cours. Plus les semaines avancent et plus la charge de travail des étudiants à l'intérieur des cours est imposante. J'ai l'impression que les étudiants ressentent ce manque d'encadrement en lien avec le grand nombre d'étudiants dans la classe. Cette situation m'a même mis dans l'obligation d'éliminer une séance explicative (démonstration), pour permettre aux étudiants de terminer l'accomplissement d'une étape liée au processus de fabrication. J'ai eu l'impression de ne plus contrôler mon temps et les planifications que j'avais prévues. Mon enseignement s'en est ressenti. Il me semble que j'avais un rythme accéléré concernant les notions à expliquer.

Références

Boud et al. (1985). *Reflection : Turning Experience into Learning*. London : Kogan (n.p.).

De Cock, G., Paquay, L. et Wilbault, G. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. In J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesnes (eds.) *Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle?* (p. 25-44). Montréal : Cahiers scientifiques de l'ACFAS.

- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : D. C. Heath.
- Grimmett, P. (1988). The nature of reflection and Schön's conception in perspective. *In* P.Grimmett et G.L. Erickson (dir.) (1988), *Reflection in teacher education* (p.5-15). New-York : Teachers college Press.
- Hatton, N. et Smith, D. (1995). Reflection in teacher education : towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Holborn, P. (1992). *Devenir enseignant*. Montréal : Éditions Logiques.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: how does it work? *In* F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175–206). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lacroix, J.-G. (2008). *Démarche de pratique réflexive au collégial dans l'enseignement de la philosophie et du français, langue d'enseignement et littérature*. Montréal : Cégep du Vieux-Montréal.
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Pineau, G. (2007). *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*. Communication à la Facultad de Ciencias Humanas y Educacion, Universidad Diego Portalis, Chili, Janvier.
- Saussez, F. et Ewen, N. (2006). La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelles ? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de projets de formation. *In* J. Desjardin, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (dir.) (2006). *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle ? Les cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 108, 45-67.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.