

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES  
PSYCHOLOGUES : QU'EN DIT LA LITTÉRATURE SPÉCIALISÉE?

ESSAI DE 3<sup>e</sup> CYCLE PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE  
(PROFIL INTERVENTION)

PAR  
MARIE BRANCHAUD

JANVIER 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE  
(PROFIL INTERVENTION) (D.Ps.)

**Direction de recherche :**

---

Stéphane Martineau directeur de recherche

---

René Marineau codirecteur de recherche

**Jury d'évaluation :**

---

Stéphane Martineau directeur de recherche

---

Jean-Pierre Gagnier évaluateur interne

---

Jean-François Desbiens évaluateur externe

## Sommaire

L'approche par compétences s'impose actuellement comme la meilleure solution pour relever les défis caractérisant la formation professionnelle des psychologues. Bien que différents modèles de compétences aient été proposés en psychologie au cours des dernières décennies, la plupart de ces modèles ont en commun le fait qu'ils mettent de l'avant le développement de la pratique réflexive comme étant un objectif central de la formation. Néanmoins, le modèle du praticien réflexif de Schön (1983, 1987) – dont le concept de pratique réflexive est issu à l'origine – demeure relativement flou en psychologie. En l'absence d'une synthèse de ce qui a été écrit à propos de ce modèle dans la littérature spécifique à la psychologie professionnelle, il apparaît difficile de déterminer ce qu'implique concrètement de soutenir le développement de la pratique réflexive à l'intérieur de la formation professionnelle des psychologues. Cet essai représente un des premiers efforts visant à effectuer une telle synthèse. L'objectif est de dégager des pistes de réflexions quant à la manière dont le modèle du praticien réflexif a été interprété dans la littérature spécifique à la psychologie professionnelle. Pour ce faire, un corpus de 24 textes a été constitué. L'analyse de ce corpus a permis de faire ressortir trois points : (1) il semble y avoir une controverse quant à savoir si l'apport des savoirs théoriques à la pratique est reconnu ou non dans le modèle du praticien réflexif tel qu'appliqué à la psychologie professionnelle; (2) les auteurs semblent en désaccord quant à savoir si la pratique réflexive est une compétence pouvant être enseignée à des psychologues en formation ou s'il s'agit plutôt d'une manière d'être caractéristique des psychologues de niveau avancé; et (3) il semble y avoir un consensus quant au fait que la pratique réflexive

favorise à la fois le développement personnel du psychologue et la qualité des services rendus à ses clients. Suite à une discussion autour de ces trois points, il y a lieu de croire que le modèle du praticien réflexif en psychologie mériterait d'être interprété de la manière suivante : (1) ce modèle de pratique implique le recours intégré à divers types de savoirs, incluant les savoirs théoriques; (2) la pratique réflexive en psychologie fait référence au moins en partie à une manière d'être, de sorte que son développement peut être soutenu dans le cadre de programmes de formation professionnelle, mais de manière différente de celle dont on soutiendrait le développement d'une compétence; (3) la pratique réflexive en psychologie a une fonction à la fois développementale et instrumentale. Ces conclusions représentent un point de départ dans l'optique d'appliquer le modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle des psychologues. De plus, elles soulèvent des pistes de réflexion quant à la manière de bonifier l'approche de formation par compétences en psychologie. En particulier, elles suggèrent que pour soutenir le développement de la pratique réflexive et peut-être aussi d'autres processus valorisés dans la profession, il est nécessaire de penser au-delà des référentiels de compétences en considérant aussi le contexte organisationnel dans lequel les programmes de formation professionnelle sont dispensés.

## Table des matières

Sommaire .....	iii
Remerciements.....	viii
Introduction.....	1
Contexte théorique .....	7
La formation professionnelle des psychologues .....	8
Les débuts .....	9
La transition vers une approche par compétences .....	12
Les travaux du NCSPP .....	15
Les changements aux critères d'admission à la profession au Canada.....	18
Le modèle du cube de la compétence .....	19
La centralité du concept de pratique réflexive dans l'approche par compétences en psychologie.....	22
Le modèle du praticien réflexif de Schön .....	23
Premier livre de Schön.....	24
Deuxième livre de Schön .....	32
Lien avec la présente recherche .....	40
Méthode .....	42
Recension des écrits .....	43
Critères d'inclusion et d'exclusion .....	44
Analyse .....	46
Résultats.....	47
Rôle des savoirs théoriques dans le modèle du praticien réflexif.....	52

Perspective dissociant les savoirs théoriques de la pratique réflexive en psychologie .....	52
Perspective selon laquelle la pratique réflexive en psychologie repose sur une interaction entre les savoirs théoriques et d'autres types de savoirs .....	54
Applicabilité du modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle .....	59
Perspective selon laquelle le modèle du praticien réflexif s'applique à la formation professionnelle des psychologues .....	59
Auteurs cherchant à mieux définir le concept de pratique réflexive. ....	60
Auteurs discutant d'outils et/ou de stratégies pour soutenir le développement d'une pratique réflexive.....	61
Perspective selon laquelle le modèle du praticien réflexif ne s'applique pas à la formation professionnelle des psychologues.....	65
Textes contenant des éléments propres aux deux perspectives .....	68
Fonction attribuée à la pratique réflexive .....	70
Perspective selon laquelle la pratique réflexive a une fonction surtout instrumentale.....	71
Perspective selon laquelle la pratique réflexive a une fonction développementale et instrumentale.....	72
Discussion.....	79
Interprétation des résultats .....	80
Rôle des savoirs théoriques dans le modèle du praticien réflexif.....	81
Applicabilité du modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle ...	85
Fonction attribuée à la pratique réflexive .....	93
Conséquences de la recherche et retombées possibles.....	96
Forces et limites de la recherche .....	101
Conclusion .....	104

Références .....	108
Appendice. Présentation sommaire des textes inclus dans l'analyse.....	116



## Remerciements

La réalisation de cet essai a été rendue possible grâce à l'aide de plusieurs personnes à qui je tiens à exprimer ma reconnaissance.

Tout d'abord, je remercie sincèrement mon directeur de recherche, Stéphane Martineau, pour sa disponibilité, son soutien et ses précieux conseils. Nos discussions ont grandement stimulé mon intérêt pour mon sujet de recherche, de même que pour la recherche en général.

Je remercie aussi mon codirecteur de recherche, René Marineau, pour m'avoir soutenue et orientée dès les étapes préliminaires de mon projet et pour m'avoir fait bénéficier de son expérience unique en matière de formation professionnelle des psychologues.

Un merci spécial va à Jean-Pierre Gagnier, qui a bien voulu m'accorder un entretien et qui m'a sensibilisée à la distinction entre *la compétence* et *les compétences*, une distinction qui s'est avérée fondamentale dans ma réflexion.

Je suis reconnaissante envers tous mes collègues du doctorat avec qui j'ai eu des discussions enrichissantes qui ont contribué à alimenter ma réflexion. À cet égard, je remercie en particulier Julie Potvin.

Finalement, je tiens à exprimer ma gratitude à mon mari, Patrick Garon-Sayegh, pour son soutien indéfectible sur les plans moral et intellectuel tout au long de mon parcours doctoral.

## **Introduction**

Former des psychologues cliniciens est une entreprise complexe. D'un côté, il faut s'assurer que les futurs psychologues maîtrisent les savoirs scientifiques propres à leur discipline (Marineau, 2004; Rodolfa, Bent, Nelson, Rehm, & Ritchie, 2005). Or, former des psychologues bien au fait des savoirs scientifiques n'est pas simple, considérant que le champ disciplinaire de la psychologie est vaste (Marineau, 2004; Rodolfa et al., 2005) et caractérisé par une variété de perspectives théoriques (Marineau, 2004). De plus, à l'instar des autres sciences, on ne cesse d'y accumuler de nouvelles connaissances (Marineau, 2004).

De l'autre côté, il faut s'assurer que les psychologues soient capables de rencontrer les besoins de leur clientèle de manière flexible et sensible (Lecomte, Savard, Drouin, & Guillon, 2004; Marineau, 2004; Rodolfa et al., 2005). Or, former des psychologues qui ont cette capacité n'est pas simple non plus, considérant que les contextes de vie des individus et des groupes évoluent constamment à la lumière des changements sociaux (Marineau, 2004). De plus, le champ de pratique des psychologues ne cesse de s'étendre (Rodolfa et al., 2005; Norcross, VandenBos, & Freedheim, 2016). Alors qu'à l'origine, la pratique professionnelle des psychologues se limitait au traitement des troubles mentaux à travers la psychothérapie, elle inclut maintenant des aspects tels que la promotion de la santé, la gestion de conflits et même la prescription de médicaments dans certaines juridictions (Norcross et al., 2016).

Compte tenu de cette réalité, concevoir et mettre en place des programmes qui permettent de préparer adéquatement les psychologues à la pratique professionnelle représente un défi de taille (Marineau, 2004). Afin de répondre aux besoins grandissant de la population en matière de santé mentale et offrir des services professionnels de qualité, il apparaît essentiel de s'interroger sur les solutions possibles à ce défi (Lecomte et al., 2004; Rodolfa et al., 2005).

Une solution qui fait aujourd'hui consensus au sein de la profession est celle de privilégier une approche de formation par compétences (Bell & Hausman, 2014; Borden & McIlvried, 2010; Knight, 2011; Johnson & Kaslow, 2014; Lecomte et al., 2004). Cette approche de formation met de l'avant le développement et l'évaluation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être que les psychologues devraient posséder afin de pratiquer de manière efficace (Johnson & Kaslow, 2014; Kenkel, 2010; Lecomte et al., 2004; Peterson et al., 2010). La transition vers une approche de formation par compétences en psychologie est un processus qui s'est déroulé sur plusieurs décennies et qui a consisté en une série d'initiatives prises par divers groupes, tant aux États-Unis qu'au Canada (Fouad & Grus, 2014; Nelson, 2007; Rodolfa et al., 2014).<sup>1</sup>

Bien que différents modèles de compétences en psychologie aient été mis de l'avant au fil de ce processus, ces différents modèles sont assez semblables les uns aux autres. En

---

<sup>1</sup> Dans le présent essai, par souci de concision, nous nous concentrerons sur les développements historiques ayant eu lieu en Amérique du Nord. Néanmoins, la transition vers une approche par compétences en psychologie est un phénomène d'envergure mondiale. Voir à ce sujet : Rodolfa et al., 2014.

particulier, les compétences mises de l'avant dans les référentiels propre à chaque modèle – notamment les compétences se rapportant aux relations interpersonnelles, à l'évaluation, à l'intervention et à la recherche – tendent à se recouper d'un modèle à l'autre (Borden & McIlvried, 2010; Peterson, Peterson, Abrams, Stricker, & Ducheny, 2010; Rodolfa et al., 2005; Rodolfa et al., 2014). Au-delà de ces recouvrements, la plupart des référentiels de compétences en psychologie ont en commun le fait qu'ils mettent de l'avant la pratique réflexive comme un élément central de la compétence professionnelle des psychologues (Fouad et al., 2009; Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Marineau, 2004; Peterson et al., 2010; Rodolfa et al., 2005; Rodolfa et al., 2014).

Le concept de pratique réflexive remonte à l'origine aux travaux de Schön (1983, 1987).<sup>2</sup> Cet auteur a développé un modèle – celui du praticien réflexif – s'appliquant à l'ensemble des domaines d'activité professionnelle, incluant notamment l'architecture, la médecine, l'ingénierie, l'enseignement, la gestion et la psychothérapie (Schön, 1983). Dans ce modèle, Schön explique sa conception de la pratique professionnelle (1983), ainsi que sa conception d'une formation préparant de manière optimale à la pratique professionnelle (1987).

---

<sup>2</sup> Nous reconnaissons que plusieurs autres auteurs ont joué un rôle important en ce qui a trait à développer des propositions relatives à la pratique réflexive en psychologie. Dans le cadre de notre essai, nous avons choisi de nous concentrer sur Schön, principalement pour les deux raisons suivantes : (1) notre recension des écrits montre que cet auteur est le plus cité à travers la littérature traitant de la formation professionnelle des psychologues; (2) le modèle du praticien réflexif de Schön est explicitement mis de l'avant dans le modèle de compétences du *National Council of Schools and Programs of Professional Psychology*, lequel a joué un rôle fondateur dans le développement d'une approche par compétences en psychologie (tel que discuté dans le contexte théorique de notre essai).

Le modèle du praticien réflexif a reçu une attention considérable dans diverses professions et formations universitaires (Tardif, Borgès, & Malo, 2012). En psychologie, l'attention portée à ce modèle est telle qu'il va aujourd'hui pratiquement de soi que la formation professionnelle des psychologues<sup>3</sup> doit viser le développement de la pratique réflexive (Lecomte et al. 2004; Nelson, 2007; Plantade-Gipch, 2017; Sheikh, Milne, & Macgregor, 2007).

Bien que le modèle du praticien réflexif soit valorisé en psychologie – et en particulier dans les modèles de compétences, il a été critiqué pour son caractère vague (Cushway & Gatherer, 2003; Sheikh et al., 2007; Youngson, 2009). Il est possible d'obtenir des clarifications sur ce modèle en se référant aux idées de Schön (1983, 1987), mais un des défis tient au fait que ces idées concernent l'ensemble des professions et non pas spécifiquement la psychologie. On peut imaginer que le modèle du praticien réflexif présente des particularités dans son application à chacune des professions, considérant la diversité des pratiques d'une profession à l'autre. En l'absence d'une synthèse quant à la manière dont le modèle du praticien réflexif de Schön a été compris spécifiquement en psychologie, il apparaît difficile de savoir ce que pourrait impliquer concrètement le fait de mettre de l'avant le développement de la pratique réflexive dans la formation professionnelle des psychologues.

---

<sup>3</sup> Dans l'ensemble de cet essai, l'expression « formation professionnelle des psychologues » est utilisée en référence à la formation professionnelle de base – soit celle dispensée dans le cadre de programmes de doctorat en psychologie – et non pas en référence à la formation continue.

Notre recherche représente un des premiers efforts visant à effectuer une telle synthèse. L'objectif de cette recherche est de dégager des pistes de réflexion quant à la manière dont le modèle du praticien réflexif a été interprété dans la littérature spécifique à la psychologie professionnelle. L'atteinte de cet objectif passera par une analyse critique de la littérature en question. Il est espéré que les résultats de cette recherche permettront de jeter un éclairage sur la manière dont le modèle du praticien réflexif de Schön pourrait s'appliquer plus concrètement à la formation professionnelle des psychologues.

Dans la première partie de cet essai, les deux principaux construits à la base de notre recherche – soit la formation professionnelle des psychologues d'une part et le modèle du praticien réflexif d'autre part – seront mis en contexte. Dans la deuxième partie de cet essai, la démarche méthodologique ayant permis la réalisation de notre recherche sera explicitée. Dans la troisième partie de cet essai, les résultats de notre recherche seront présentés. Cette présentation se fera sous forme de points de convergence et de divergence ressortant de l'analyse des écrits sur le modèle du praticien réflexif de Schön dans la littérature spécifique à la psychologie professionnelle. Dans la quatrième partie de cet essai, les résultats de notre recherche feront l'objet d'une discussion.



## **Contexte théorique**

Dans cette partie, afin de mettre en contexte les principaux construits à la base de notre recherche, nous poursuivrons les deux objectifs suivants. Tout d'abord, nous effectuerons une brève revue historique des événements ayant mené à la formation professionnelle des psychologues telle que conçue actuellement, en se concentrant sur les développements ayant eu lieu en Amérique du Nord.<sup>4</sup> Puis, nous résumerons les principaux postulats du modèle du praticien réflexif de Schön (1983, 1987).

### **La formation professionnelle des psychologues**

Cette brève revue historique de la formation professionnelle des psychologues se réalisera en trois temps. Premièrement, nous aborderons les débuts de cette formation. Deuxièmement, nous discuterons de l'avènement de l'approche de formation par compétences en psychologie. Troisièmement, nous mettrons en évidence la centralité du concept de pratique réflexive dans les différents modèles de compétences ayant été proposés pour encadrer la formation professionnelle des psychologues.

---

<sup>4</sup> Nous sommes conscients que notre manière de présenter les événements en question ne rend pas justice à l'ensemble des controverses et des dissensions ayant marqué l'évolution des conceptions et des pratiques de formation des professionnels de la psychologie. Cette situation s'explique par les contraintes relatives à l'ampleur du travail attendu pour un essai doctoral.

## **Les débuts**

L'histoire de la psychologie comme profession date du début du XXe siècle, voire même avant (Nelson, 2007). Toutefois, jusqu'à la moitié du XXe siècle, la psychologie n'était pas une profession réglementée (Nelson, 2007; Rodolfa et al., 2014). En Amérique du Nord, c'est en 1945, au Connecticut, que la première loi pour réglementer la profession a été adoptée (Nelson, 2007; Rodolfa et al., 2014). D'autres juridictions ont suivi, de telle sorte qu'en 1977 le Missouri a été la dernière juridiction à adopter une telle loi (Rodolfa et al., 2014).

Non seulement la psychologie n'était pas une profession réglementée, mais il n'y avait pas de lignes directrices standardisées pour la formation professionnelle des psychologues. Cette formation était plutôt informelle et non systématique, en ce que le choix de son contenu était laissé entre les mains de chaque praticien (Cautin & Baker, 2014; Johnson & Kaslow, 2014). Ainsi, elle était souvent constituée d'un mélange hétérogène de cours universitaires, de stages cliniques, de pratique non supervisée et d'étude individuelle de techniques (Cautin & Baker, 2014).

C'est l'après-guerre qui a servi de catalyseur à l'articulation de standards pour la formation professionnelle des psychologues (Cautin & Baker, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Klonoff, 2016; Nelson, 2007; Rodolfa et al., 2014). Spécifiquement, suite à la Deuxième Guerre mondiale, le nombre d'anciens combattants a augmenté significativement, de même que la demande de services en santé mentale pour ces derniers

(Cautin & Baker, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Klonoff, 2016). Pour faire face à cette demande, en 1946, le *Department of Veterans Affairs* (VA) aux États-Unis s'est tourné vers l'Association américaine de psychologie (APA), lui demandant de fournir une liste des programmes de niveau doctoral habilités à former des psychologues cliniciens qualifiés (Cautin & Baker, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Klonoff, 2016; Nelson, 2007; Rodolfa et al., 2014). À l'intérieur d'un an, l'APA a identifié 22 programmes répondant aux critères, ce qui a marqué le début du processus d'accréditation des programmes de formation professionnelle en psychologie en Amérique du Nord (Klonoff, 2016; Nelson, 2007; Rodolfa et al., 2014).

En 1949, grâce à une subvention du *U. S. Public Health Service* – devenu le *National Institute of Mental Health*, l'APA a organisé la conférence de Boulder sur l'éducation aux cycles supérieurs en psychologie (Cautin & Baker, 2014). Cette conférence visait à développer des lignes directrices pour la formation professionnelle en psychologie (Bell & Hausman, 2014; Rodolfa et al., 2014). Durant cette conférence, environ 70 résolutions ont été adoptées (Bell & Hausman, 2014). Plusieurs de ces résolutions – comme l'inclusion d'une formation à la recherche et d'une formation à la pratique, l'acquisition de connaissances générales en psychologie et l'inclusion d'une formation à l'éthique – sont devenues les fondements de la formation professionnelle pour l'ensemble des domaines de pratique en psychologie (Bell & Hausman, 2014). Elles font aujourd'hui encore partie des standards d'accréditation et d'accès à la profession (Bell & Hausman, 2014).

La résolution la plus caractéristique de la conférence de Boulder est l'intégration entre la science et la pratique (Bell & Hausman, 2014). Selon cette résolution, les psychologues cliniciens devaient être formés autant comme des chercheurs que comme des praticiens (Cautin & Baker, 2014). Cette résolution a donné lieu à ce qu'on appelle le « modèle scientifique-professionnel » ou « modèle de Boulder » (Bell & Hausman, 2014; Rodolfa et al., 2014). Ce modèle, qui a aussi été adopté au Canada, demeure le modèle de formation professionnelle en psychologie le plus répandu en Amérique du Nord (Cautin & Baker, 2014; Klonoff, 2016; Mandeville, 2000).

Même si le modèle scientifique-professionnel demeure dominant dans la profession, il a fait l'objet de nombreuses critiques depuis son entrée en vigueur (Cautin & Baker, 2014; Mandeville, 2000). En réponse à certaines de ces critiques, dans les années ayant suivi la conférence de Boulder, des modèles de formation alternatifs ont été développés (Cautin & Baker, 2014). Le plus important de ces modèles alternatifs a été le modèle « académique-professionnel », développé vers la fin des années 1960 (Cautin & Baker, 2014). Ce modèle a émergé en réponse à la critique selon laquelle les psychologues formés dans le modèle de Boulder n'étaient pas suffisamment préparés à la pratique clinique (Bell & Hausman, 2014; Cautin & Baker, 2014).

Un des postulats centraux du modèle académique-professionnel est que les psychologues devraient être formés comme des « utilisateurs de recherche » et non pas comme des « producteurs de recherche » (Bell & Hausman, 2014). L'émergence de ce

modèle a été accompagnée par le développement d'un diplôme alternatif – celui de Docteur en psychologie (D.Psy) – se distinguant du diplôme de Docteur en philosophie (Ph.D.) associé au modèle scientifique-professionnel (Bell & Hausman, 2014; Cautin & Baker, 2014). Le modèle académique- professionnel a été reconnu officiellement en 1973 lors de la conférence de Vail au Colorado (Bell & Hausman, 2014; Cautin & Baker, 2014; Nelson, 2007). Cette reconnaissance a mené à une révision importante des critères d'accréditation de l'APA (Rodolfa et al., 2014; Nelson, 2007).

Les modèles de formation – en particulier le modèle scientifique-professionnel et le modèle académique-professionnel – ont servi de cadres de référence pour le développement, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes de formation professionnelle en psychologie (Bell & Hausman, 2014; Cautin & Baker, 2014; Nelson, 2007; Rodolfa et al., 2014). Or, leur existence fait l'objet d'une controverse au sein de la profession psychologique (Bell & Hausman, 2014; Peterson, 2010). En particulier, une critique à l'égard des modèles de formation est que les débats par rapport à leurs mérites respectifs font perdre de l'énergie qui pourrait autrement être investie à améliorer la formation des psychologues de manière générale (Peterson, 2010).

### **La transition vers une approche par compétences**

Dans l'optique de dépasser la « guerre des modèles », un objectif a peu à peu fait consensus au sein de la profession, à savoir celui de regarder au-delà des modèles de formation pour se concentrer sur les valeurs et les enjeux communs de la profession (Bell

& Hausman, 2014). Or, la formation par compétences s'est imposée comme étant l'approche la mieux à même d'atteindre cet objectif (Bell & Hausman, 2014). Cette approche est donc celle qui a été retenue en psychologie (Borden & McIlvried, 2010; Knight, 2011; Lecomte et al., 2004).

Dans la formation professionnelle des psychologues, une approche par compétences implique de s'assurer que les étudiants développent un ensemble de compétences spécifiques dans le cadre de leur formation théorique et pratique (Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014). Chaque compétence correspond à une combinaison de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être jugés essentiels à la pratique professionnelle de la psychologie (Johnson & Kaslow, 2014; Kenkel, 2010; Peterson et al., 2010). Dans une approche par compétences, l'accent est mis sur l'évaluation des résultats (Borden & McIlvried, 2010). Spécifiquement, les établissements qui dispensent les programmes doivent démontrer qu'au terme de leur formation, les étudiants ont acquis un certain nombre de compétences clés (Fouad & Grus, 2014; Knight, 2011). Cette approche se distingue des approches de formation traditionnelles, où l'accent est mis sur le fait pour les étudiants d'avoir complété un curriculum spécifique et/ou un certain nombre d'heures d'expérience pratique (Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Knight, 2011; Nelson, 2007; Peterson et al., 2010). S'éloigner ainsi des approches de formation traditionnelles implique un changement majeur de perspective, vers ce que certains désignent comme une « culture de compétence » (Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Roberts, Borden, Christiansen, & Lopez, 2005).

En psychologie, ce changement de perspective – entamé depuis les années 1980-1990 – a été favorisé par au moins trois facteurs (Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Nelson, 2007). Le premier de ces facteurs est la tendance générale en faveur d'une plus grande reddition de compte de la part des professionnels, pour s'assurer que ces derniers sont pleinement au service du public et ne lui causent pas de tort (Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Kenkel, 2010; Nelson, 2007; Rodolfa et al., 2005). Le deuxième de ces facteurs est le changement général vers une éducation principalement axée sur l'apprenant et sur les résultats à l'intérieur des diverses professions de la santé (Borden & McIlvried, 2010; Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Nelson, 2007). Le troisième de ces facteurs est la préoccupation relative aux coûts de la formation professionnelle des psychologues (Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Nelson, 2007).

En ce qui concerne le troisième facteur, dans les années 1980 aux États-Unis, le soutien financier et la disponibilité des milieux d'internat était insuffisants pour le nombre d'étudiants inscrits dans les programmes de formation professionnelle en psychologie (Nelson, 2007). Cette situation avait pour effet de prolonger la formation, les étudiants cherchant à se rendre plus compétitif pour l'internat en accumulant plus d'heures de practicum (Nelson, 2007). Dans les années 1990, ce problème de surenchère dans les heures de formation a incité les acteurs du milieu de la formation en psychologie à mettre davantage l'accent sur les compétences attendues à différents niveaux de formation, plutôt que sur les heures de formation (Nelson, 2007).



Non seulement la transition vers une approche par compétences en psychologie a été favorisée par plusieurs facteurs, mais elle a été le résultat d'une série d'initiatives prises par plusieurs groupes sur plusieurs années (Fouad & Grus, 2014). En particulier, elle a été le résultat : (1) des travaux du *National Council of Schools and Programs of Professional Psychology* (NCSPP); (2) des changements aux critères d'admission à la profession au Canada; et (3) des travaux sur le modèle du « cube de la compétence ».

**Les travaux du NCSPP.** Une de ces premières initiatives pour développer une approche par compétences en psychologie a été celle du NCSPP aux États-Unis (Borden & McIlvried, 2010; Nelson, 2007; Rodolfa et al., 2005). Cet organisme – créé en 1976 – regroupe une diversité d'écoles et de programmes de formation professionnelle en psychologie (Peterson et al., 2010). Il a pour mission centrale l'amélioration, la bonification et l'enrichissement de l'éducation et de la formation professionnelle en psychologie (Peterson et al., 2010). Depuis 1976, le NCSPP s'est consacré à une réflexion systématique sur les standards pour l'éducation et la formation professionnelle des psychologues, par le biais d'une série de conférences annuelles portant chacune sur un thème particulier (Peterson et al., 2010).

Alors que les intérêts du NCSPP portaient initialement sur des enjeux d'accréditation et d'organisation, c'est au début des années 1980 qu'ont commencé ses travaux ayant contribué au développement de l'approche par compétences en psychologie (Peterson et al., 2010). Spécifiquement, suite à une étude de 1981 ayant révélé la similarité entre les

programmes de formation issus des deux principaux modèles (scientifique-professionnel et académique-professionnel), le NCSPP a changé son approche pour se concentrer sur l'identification d'un tronc commun pouvant servir à la planification et l'évaluation des programmes de formation professionnelle en psychologie (Peterson et al., 2010). Cette nouvelle approche a été consacrée lors de la conférence annuelle de Mission Bay en 1986, où il a été constaté que les savoirs, savoir-faire et savoir-être jugés essentiels à la pratique de la psychologie ne pouvaient être séparés les uns des autres lorsque mis en application (Borden & McIlvried, 2010; Peterson et al., 2010; Rodolfa et al., 2014). Ce constat a mené à l'émergence du concept de compétence (Peterson et al., 2010).

Suite à la conférence de Mission Bay, le NCSPP a conduit une série de travaux visant à développer un modèle de formation basé sur l'acquisition de compétences (Peterson et al., 2010). Ce modèle a été articulé de manière détaillée dans un article-clé paru en 1997 et ayant fait l'objet de mises à jour systématiques depuis (Peterson et al., 2010; Rodolfa et al., 2014). Les six compétences d'origine du modèle du NCSPP sont : (1) relation; (2) évaluation; (3) intervention; (4) recherche; (5) consultation et éducation; et (6) gestion et supervision (Fouad & Grus, 2014; Peterson et al., 2010). En 2002, une septième compétence a été ajoutée au modèle, soit « diversité » (Peterson et al., 2010; Rodolfa et al., 2014). En 2007, le modèle a été de nouveau mis à jour afin d'identifier des stades de développement à l'intérieur de chaque compétence (Fouad & Grus, 2014; Peterson et al., 2010).

Encore aujourd'hui, les compétences du NCSPP représentent une part significative du tronc commun des programmes de formation professionnelle en psychologie aux États-Unis, tel que reflété dans les critères d'accréditation et d'accès à la profession et le curriculum de la majorité des programmes (Borden & McIlvried, 2010; Peterson et al., 2010). Cette situation s'explique notamment par les changements apportés aux lignes directrices pour l'accréditation des programmes aux États-Unis, lesquels s'inspiraient en bonne partie des travaux du NCSPP (Borden & McIlvried, 2010; Peterson et al., 2010; Rodolfa et al., 2014).

Plus précisément, en 1996, l'*Office of Program Consultation and Accreditation* de l'APA a révisé les lignes directrices devant être suivies par les programmes de formation professionnelle en psychologie pour pouvoir être accrédités (Peterson et al., 2010; Rodolfa et al., 2014). Dans la nouvelle version de ces lignes directrices, il était exigé que les programmes cherchant à être accrédités spécifient leurs objectifs de formation en termes de compétences attendues de la part de leurs diplômés (Fouad & Grus, 2014; Rodolfa et al., 2014). Il était aussi exigé qu'ils proposent un curriculum clair et cohérent prévoyant les moyens par lesquels ces compétences pouvaient être acquises et évaluées (Rodolfa et al., 2014). Dans une large mesure, le curriculum exigé pour l'accréditation reprenait les compétences mises de l'avant dans le modèle du NCSPP (Peterson et al., 2010; Rodolfa et al., 2014). Ces modifications – qui ont été reconduites dans des versions plus récentes des lignes directrices – ont eu comme effet d'amener les programmes de formation professionnelle en psychologie à se concentrer sur l'acquisition et l'évaluation de

compétences plutôt que sur l'accumulation de connaissances et/ou d'expériences (Borden & McIlvried, 2010; Peterson et al., 2010; Rodolfa et al., 2014).

**Les changements aux critères d'admission à la profession au Canada.** Au Canada, en parallèle avec ces développements ayant eu cours aux États-Unis, d'autres développements ont contribué à ce que l'approche par compétence devienne la référence en matière de formation professionnelle des psychologues (Nelson, 2007; Rodolfa et al., 2005). Spécifiquement, dans l'optique de réduire les obstacles à la mobilité des professionnels à travers le pays, le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux se sont mis d'accord en 1995 pour que la compétence devienne la base commune pour l'admission à toutes les professions réglementées (Rodolfa et al., 2005). Ces dernières ont alors reçu un court délai pour mettre en place un système d'admission basé sur la compétence (Rodolfa et al., 2005).

En psychologie, les organismes responsables de réglementer de la profession à travers le pays ont adopté en 2001 un accord de reconnaissance mutuelle (Rodolfa et al., 2005; Rodolfa et al., 2014). Cet accord – amendé en 2004 – a établi les compétences devant être exigées de toute personne cherchant à être admise à pratiquer la psychologie dans l'une des juridictions canadiennes (Rodolfa et al., 2005; Rodolfa et al., 2014). Les compétences en question sont les suivantes : (1) relations interpersonnelles; (2) évaluation; (3) intervention et consultation; (4) recherche; (5) éthique et standards et (6) supervision (Rodolfa et al., 2014). Aujourd'hui, ces compétences font partie intégrante des standards

d'accréditation de la Société canadienne de psychologie pour les programmes de doctorat et d'internat en psychologie professionnelle (Société canadienne de psychologie, 2011; Rodolfa et al., 2014). Elles font aussi partie intégrante du modèle de l'Ordre des psychologues du Québec (2019).

**Le modèle du cube de la compétence.** Même si les développements dont il a été question jusqu'à maintenant ont permis d'avancer la compréhension des compétences requises pour pratiquer la psychologie, ils n'ont pas conduit à un consensus par rapport à la manière dont les différentes compétences sont intégrées (Marineau, 2004; Rodolfa et al., 2005). De plus, ils n'ont pas permis de préciser comment évaluer ces compétences (Rodolfa et al., 2005).

En 2002, afin de se pencher sur ces questions et d'approfondir la compréhension des compétences requises en psychologie, l'*Association of Psychology Postdoctoral and Internship Centers* a organisé une conférence à Scottsdale, Arizona, avec l'appui de l'APA et de diverses autres organisations en psychologie (Fouad & Grus, 2014; Rodolfa et al., 2014; Rodolfa et al., 2005). Cette conférence s'intitulait : *Competencies Conference, 2002: Future Directions in Education and Credentialing in Professional Psychology* (Fouad & Grus, 2014; Rodolfa et al., 2014; Rodolfa et al., 2005). Alors que l'objectif général de la conférence était d'atteindre un plus grand consensus par rapport au rôle que les compétences devraient jouer dans la pratique et la formation professionnelle des psychologues, ses objectifs plus spécifiques étaient d'identifier des compétences

fondamentales en psychologie et de commencer à identifier des moyens plus précis d'enseigner et d'évaluer ces compétences (Fouad & Grus, 2014; Rodolfa et al., 2014).

Durant la conférence, les experts présents ont réorganisé les compétences jugées essentielles en psychologie à l'intérieur d'un modèle, communément appelé le « cube de la compétence » (Borden & McIlvried, 2010; Fouad & Grus, 2014; Rodolfa et al., 2005; Rodolfa et al., 2014). Ce modèle – qui représente une extension du modèle du NCSPP – comporte trois dimensions interdépendantes (Borden & McIlvried, 2010; Fouad & Grus, 2014; Rodolfa et al., 2005; Rodolfa et al., 2014).

La première dimension représente les compétences fondamentales, soit celles considérées comme étant à la base de toutes les activités professionnelles des psychologues (Borden & McIlvried, 2010; Farber, 2014; Fouad & Grus, 2014; Knight, 2011; Rodolfa et al., 2005). Les six compétences fondamentales dans le modèle du cube sont : (1) la pratique réflexive/l'auto-évaluation, (2) les savoirs et les méthodes scientifique, (3) les relations, (4) l'éthique et les standards juridiques/les enjeux de politique, (5) la diversité individuelle et culturelle et (6) les systèmes interdisciplinaires (Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Rodolfa et al., 2005).

La deuxième dimension représente les compétences fonctionnelles, soit celles correspondant aux différents domaines de pratique des psychologues (Borden & McIlvried, 2010; Farber, 2014; Fouad & Grus, 2014; Knight, 2011; Rodolfa et al., 2005).

Les six compétences fonctionnelles dans le modèle du cube sont : (1) l'évaluation/le diagnostic/la conceptualisation de cas, (2) l'intervention, (3) la consultation, (4) la recherche, (5) la supervision/l'enseignement et (6) la gestion/l'administration (Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Rodolfa et al., 2005).

La troisième dimension représente les stades de développement professionnel (Borden & McIlvried, 2010; Fouad & Grus, 2014; Knight, 2011; Rodolfa et al., 2005). Ces stades de développement correspondent aux étapes typiques – formation de base, internat, formation postdoctorale et formation continue – à travers lesquelles les psychologues acquièrent, maintiennent et améliorent leurs compétences tout au long de leur parcours professionnel (Rodolfa et al., 2005).

Le modèle du cube a eu une influence considérable sur la manière de réfléchir aux compétences en psychologie professionnelle (Borden & McIlvried, 2010; Rodolfa et al., 2014). Entre autres, il a servi de base aux travaux du *Competency Benchmarks Workgroup*, qui a développé un référentiel permettant aux formateurs d'évaluer les compétences attendues chez les étudiants et les stagiaires en psychologie à différentes étapes de leur formation (Fouad et al, 2009; Borden & McIlvried, 2010; Fouad & Grus, 2014; Rodolfa et al., 2014). Il a aussi servi de base aux travaux de l'*Association of State and Provincial Psychology Boards* (ASPPB), qui a développé un référentiel semblable à celui du *Competency Benchmarks Workgroup* pour évaluer les compétences attendues chez les psychologues en exercice (Rodolfa et al., 2014). Ce référentiel – adopté à l'origine en

2010 – sous-tend aujourd’hui les critères d’admission à la profession dans la plupart des juridictions au Canada et aux États-Unis (ASPPB, 2020; Rodolfa et al., 2014).

Le survol historique qui précède permet de constater que différents modèles de compétences en psychologie ont été mis de l’avant au fil des années. Bien que ces modèles varient légèrement d’une période à l’autre et/ou d’une juridiction à l’autre, ils se recoupent dans une large mesure. En particulier, les principales compétences mises de l’avant dans chaque modèle – comme celles se rapportant aux relations interpersonnelles, à l’évaluation, à l’intervention et à la recherche – sont essentiellement les mêmes d’un modèle à l’autre.

### **La centralité du concept de pratique réflexive dans l’approche par compétences en psychologie**

Au-delà de ces recoupements, un point de similitude important entre les différents modèles de compétence en psychologie est la centralité accordée au concept de pratique réflexive. En particulier, la réflexion-en-action – un processus fondamental à la pratique réflexive selon Schön (1983, 1987) – est vue comme un aspect central de toutes les compétences dans le modèle du NCSPP (Peterson et al., 2010; Rodolfa et al., 2014). De façon similaire, la pratique réflexive est considérée comme l’une des six compétences fondamentales dans le modèle du cube de la compétence (Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Rodolfa et al., 2005). Elle fait aussi partie des référentiels de compétences du *Competency Benchmarks Workgroup* et de l’ASPPB (Rodolfa et al.,



2014). En outre, la pratique réflexive représenterait le construit sur lequel est basé le choix des sept compétences – initialement des huit compétences – constituant le modèle de l'Ordre des psychologues du Québec (Marineau, 2004). Même si ce construit n'est pas mentionné explicitement dans le modèle, le développement des compétences mises de l'avant par l'Ordre viserait implicitement le développement de la pratique réflexive (Marineau, 2004).

Cette centralité de la pratique réflexive dans les différents modèles de formation par compétences en psychologie est cohérente avec le fait que de manière générale, le développement de la pratique réflexive est vu comme un objectif essentiel de la formation professionnelle des psychologues (Lecomte et al. 2004; Marineau, 2004; Nelson, 2007; Plantade-Gipch, 2017; Sheikh et al. 2007). Néanmoins, le modèle duquel ce concept est issu – soit le modèle du praticien réflexif de Schön (1983, 1987) – demeure relativement flou en psychologie (Cushway & Gatherer, 2003; Sheikh et al., 2007; Youngson, 2009). En particulier, il n'y a pas eu de synthèse des écrits sur ce modèle à l'intérieur de la littérature spécifique à la psychologie professionnelle. Or, pour mieux comprendre le modèle du praticien réflexif, une première étape essentielle est de se référer directement aux écrits de Schön (1983, 1987).

### **Le modèle du praticien réflexif de Schön**

Dans cette section, nous commencerons par présenter les idées centrales proposées par Schön dans son premier livre phare, *The reflective practitioner: How professionals*

*think in action* (1983). Puis, nous discuterons des principales thèses défendues par Schön dans son deuxième livre phare, *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions* (1987). Enfin, nous expliciterons le lien entre les écrits de Schön et l'objectif de notre recherche.

### **Premier livre de Schön**

Au début de ce livre, Schön décrit le paradoxe suivant : alors que les professions sont devenues essentielles au fonctionnement de notre société, il y a de plus en plus de signes d'une crise de confiance envers les professions. Cette crise de confiance serait liée à un questionnement quant à si le savoir professionnel est adéquat pour permettre aux professions de remplir leur mission sociale. Spécifiquement, à l'intérieur même des professions, il y aurait un consensus grandissant à l'effet que le savoir professionnel est en décalage par rapport aux situations de plus en plus caractéristiques de la pratique professionnelle – des situations complexes, incertaines, instables, uniques et marquées par des conflits de valeurs. Or, selon Schön, même si le savoir professionnel est en décalage par rapport aux situations de plus en plus caractéristiques de la pratique professionnelle, certains professionnels arrivent tout de même à obtenir de bons résultats dans ce genre de situations. Le problème ne serait donc pas l'incapacité des professionnels à composer avec les situations indéterminées de la pratique; le problème serait plutôt que la conception dominante du savoir professionnel ne permet pas de rendre compte de la manière dont certains professionnels arrivent à intervenir avec succès dans ce genre de situations.

Schön utilise le terme « rationalité technique » pour désigner la conception dominante du savoir professionnel. Selon ce qu'il rapporte, cette conception est l'héritage du positivisme, une doctrine philosophique qui a pris de l'ampleur face à la montée de la science et de la technologie au XIXe siècle et qui a donné lieu à un mouvement social visant à utiliser les résultats de la science et de la technologie pour favoriser le bien-être de l'humanité. Le modèle de la rationalité technique aurait été institutionnalisé dans l'université moderne, fondée à la fin du XIXe siècle alors que le positivisme en était à sa pleine expansion. Il aurait aussi été institutionnalisé dans les écoles professionnelles, qui se sont intégrées aux universités durant la première partie du XXe siècle. Il aurait pris encore plus d'ampleur à partir de la Deuxième Guerre mondiale, qui aurait donné un nouvel élan au mouvement visant à utiliser les résultats de la science et de la technologie pour favoriser le bien-être de l'humanité. Ces développements feraient en sorte qu'aujourd'hui, le modèle de la rationalité technique fait partie intégrante des institutions qui régissent : (1) la pratique professionnelle; (2) les relations entre la recherche et la pratique; et (3) la formation professionnelle.

Dans le modèle de la rationalité technique tel que décrit par Schön, la pratique professionnelle est essentiellement vue comme de la résolution de problèmes. Pour être rigoureuse, cette résolution de problèmes doit s'effectuer à travers l'application de savoirs et de techniques provenant d'une base de connaissances spécialisée, bien délimitée, scientifique et standardisée. De plus, le modèle de la rationalité technique repose sur trois

postulats : (1) la séparation des finalités et des moyens; (2) la séparation de la recherche et de la pratique; et (3) la séparation de la pensée et de l'action.

En ce qui concerne le premier postulat, dans le modèle de la rationalité technique, il est pris pour acquis que les finalités de la pratique professionnelle sont fixes et prédéterminées. Par exemple, les finalités de la pratique du médecin sont de favoriser la santé et les finalités de la pratique de l'avocate sont d'obtenir gain de cause dans un litige. Dans la mesure où les finalités de la pratique professionnelle sont fixes et prédéterminées, le jugement professionnel se limite à choisir les moyens les plus appropriés pour solutionner un problème non ambigu, à l'intérieur des moyens offerts par la base de connaissance d'une profession.

En ce qui concerne le deuxième postulat, dans le modèle de la rationalité technique, la recherche et la pratique sont vues comme deux domaines distincts. De plus, ces deux domaines font l'objet de relations soigneusement définies. Les chercheurs sont sensés fournir les connaissances fondamentales et appliquées à partir desquelles sont dérivées les techniques pour poser des diagnostics et résoudre les problèmes de la pratique. Les praticiens sont sensés fournir aux chercheurs des problèmes à étudier et tester l'utilité des résultats de la recherche. Le rôle des chercheurs est donc distinct de celui des praticiens et généralement considéré comme plus prestigieux.

En ce qui concerne le troisième postulat, dans le modèle de la rationalité technique, le savoir est vu comme distinct de l'action et comme précédant l'action. Cette vision mène à une conception hiérarchique du savoir professionnel dans laquelle les propositions abstraites occupent le plus haut niveau et la résolution de problèmes concrets occupe le plus bas niveau. Spécifiquement, la recherche fondamentale est vue comme étant la base de la recherche appliquée, qui est vue comme étant la base des techniques diagnostiques et de résolution de problèmes, qui est vue comme étant à la base des services professionnels. Cette séparation hiérarchique entre le savoir et l'action se refléterait dans le curriculum des programmes de formation professionnelle, où il serait pris pour acquis que les étudiants doivent d'abord acquérir les connaissances issues de la recherche fondamentale et appliquée, pour ensuite développer les habiletés pour appliquer ces connaissances aux problèmes concrets de la pratique.

Selon Schön, le modèle de la rationalité technique est inadéquat pour rendre compte de la réalité de la pratique professionnelle et ce, pour plusieurs raisons. L'une des principales raisons invoquées par l'auteur est que ce modèle ne prend pas en compte l'étape de la formulation du problème, soit celle impliquant de définir les objectifs à atteindre et les moyens parmi lesquels choisir pour intervenir dans une situation spécifique de la pratique. Or, de plus en plus, la formulation du problème serait reconnue par les professionnels comme un aspect central de leur pratique. Cette importance viendrait du fait qu'une part grandissante des situations auxquelles les professionnels font face sont complexes, incertaines, instables, uniques et caractérisées par des conflits de valeur. Dans

ce genre de situations, les finalités de la pratique professionnelle seraient généralement ambiguës. Pour pouvoir intervenir dans un tel contexte, la première étape pour les professionnels serait de formuler le problème, c'est-à-dire de sélectionner les éléments de la situation qui apparaissent pertinents et d'interpréter cette situation à la lumière d'un cadre permettant de dire ce qui ne va pas et dans quelles directions la situation doit être changée. Cette étape – qui est préalable à la résolution du problème – échapperait à l'application de solutions techniques.

Ce constat créerait un malaise au sein des professions, dans la mesure où la conception de la rigueur professionnelle provenant du modèle de la rationalité technique exclurait un phénomène perçu comme central à la pratique professionnelle. Ce malaise se manifesterait sous forme d'un dilemme. D'un côté, les professionnels pourraient choisir de se consacrer à des domaines de pratique qui se prêtent à l'application de solutions techniques issues de la recherche. Ils risqueraient alors d'être perçus comme plus rigoureux, mais de laisser de côté certains des problèmes les plus importants pour leurs clients et/ou pour la société en général. De l'autre côté, les professionnels pourraient s'aventurer à affronter les situations indéterminées de la pratique. Ils risqueraient alors de se préoccuper de problèmes potentiellement plus importants, mais d'être incapables de rendre compte de leurs méthodes autrement qu'en faisant référence à des concepts tels que l'expérience, l'intuition et l'essai/erreur.

Dans l'optique de dépasser ce dilemme entre rigueur et pertinence, Schön propose une conception du savoir professionnel se voulant davantage adaptée à la réalité de la pratique professionnelle : le modèle du praticien réflexif. Ce modèle est basé sur l'idée selon laquelle une large part de la pratique professionnelle repose sur un savoir implicite, que Schön désigne comme le savoir-en-action. Ce dernier correspond à un répertoire d'exemples, d'attentes, d'images et de techniques. Ce répertoire permet au professionnel de voir chaque nouvelle situation en termes de ses similitudes avec une situation déjà rencontrée par le passé. Le fait d'appréhender la nouvelle situation à la lumière de l'ancienne situation permet au professionnel de se baser sur son expérience passée pour savoir comment intervenir dans la nouvelle situation.

Selon Schön, tant que la pratique professionnelle correspond à des situations routinières, le savoir-en-action tend à être déployé de façon tacite, spontanée et automatique. Or, il arrive parfois qu'un professionnel soit confronté à un élément de surprise, soit lorsqu'il pose un acte professionnel qui ne donne pas les résultats attendus. Le professionnel peut alors se mettre à réfléchir aux conséquences de son action, à l'action elle-même et au savoir implicite dans cette action. Il peut le faire après coup, ce que Schön nomme la réflexion-sur-l'action. Il peut aussi le faire immédiatement – soit lorsque l'action peut encore avoir un impact sur la situation, ce que Schön nomme la réflexion-en-action.

Selon Schön, c'est principalement à travers la réflexion-en-action que certains professionnels arrivent à gérer avec succès les situations indéterminées de la pratique. Spécifiquement, lorsqu'un professionnel réfléchit-en-action, il s'engage dans une conversation réflexive avec la situation devant lui. Alors qu'il intervient sur la situation en fonction de sa formulation initiale du problème, il demeure ouvert à la rétroaction de la situation. Lorsque ses actions ne donnent pas les résultats attendus, il remet en question sa formulation initiale du problème. Il formule alors le problème d'une autre manière et intervient à nouveau sur la situation en fonction de cette nouvelle formulation. Il recommence ce processus jusqu'à ce que ses interventions produisent des résultats jugés satisfaisants.

Autrement dit, le professionnel qui réfléchit-en-action agit comme un chercheur dans le contexte de la pratique. Il ne dépend pas des catégories préétablies de la recherche scientifique pour interpréter la situation unique devant lui, mais construit sa propre théorie de cette situation. Il ne limite pas son enquête à une délibération sur les moyens permettant d'atteindre un objectif prédéfini, mais définit les moyens et les finalités de sa pratique de manière interactive alors qu'il formule le problème sur lequel intervenir. Il ne sépare pas la pensée de l'action, puisqu'il formule le problème devant lui de manière à pouvoir intervenir sur ce problème et le reformule à la lumière des conséquences de son intervention. À travers cette façon de faire – qui va à l'encontre des postulats du modèle de la rationalité technique, le professionnel arriverait progressivement à imposer un ordre



et à intervenir sur les situations complexes, incertaines, instables, uniques et conflictuelles de la pratique.

Selon Schön, même si la réflexion-en-action est un phénomène relativement fréquent chez les professionnels, elle n'est pas considérée comme une source légitime de savoir professionnel. Cette situation serait due au fait que la réflexion-en-action ne répond pas aux critères de rigueur du modèle de la rationalité technique, selon lesquels la pratique professionnelle rigoureuse consiste à appliquer des techniques et des savoirs scientifiques à des situations concrètes. Pourtant, la réflexion-en-action serait un processus rigoureux, puisqu'elle implique de l'expérimentation : lorsqu'un professionnel formule un problème, la pertinence de cette formulation doit être vérifiée dans l'action.

Les critères de rigueur de ce genre d'expérimentation diffèreraient de ceux qui s'appliquent à l'expérimentation en contexte de recherche scientifique, étant donné que dans la réflexion-en-action, le professionnel cherche à comprendre une situation tout en essayant de la changer. De plus, dans la réflexion-en-action, le professionnel n'est pas détaché de la situation sur laquelle il intervient; il fait partie de cette situation. Ces particularités feraient en sorte que le professionnel qui réfléchit-en-action doit adopter une double-vision, c'est-à-dire chercher à façonner la situation en fonction de son propre cadre, tout en demeurant ouvert à réviser ce cadre en fonction de la rétroaction provenant de la situation. Elles feraient aussi en sorte que le professionnel qui réfléchit-en-action

cesse parfois d'expérimenter même s'il y aurait encore des hypothèses alternatives à tester, soit lorsque les résultats obtenus sont jugés satisfaisants.

Selon Schön, le modèle du praticien réflexif a plusieurs implications, notamment en ce qui a trait au rôle des professionnels dans la société, à leur relation avec leurs clients et aux rapports entre la recherche et la pratique. En particulier, ce modèle a des implications en ce qui a trait à la formation des professionnels. Ces implications sont explorées plus en détail dans le deuxième livre phare de l'auteur.

### **Deuxième livre de Schön**

Au début de ce livre, Schön soutient que la crise de confiance envers le savoir professionnel s'accompagne d'une crise de confiance envers l'éducation professionnelle. Spécifiquement, alors que l'on reprocherait aux professionnels d'être inefficaces et de manquer d'éthique, on reprocherait aux écoles professionnelles d'échouer à enseigner les rudiments de la pratique efficace et éthique. Autrement dit, on critiquerait les écoles professionnelles pour avoir le plus de difficulté à enseigner ce que les professionnels ont le plus besoin d'apprendre. Cette critique serait sous-tendue par une version du dilemme entre rigueur et pertinence auquel les professionnels font face.

Selon Schön, cette version du dilemme trouve ses origines dans la conception dominante du savoir professionnel, laquelle est enchâssée dans les institutions responsables de l'éducation et de la formation des professionnels. Plus précisément, les programmes de formation professionnelle offerts dans les universités seraient basés sur le

modèle de la rationalité technique, selon lequel la pratique professionnelle rigoureuse consiste à résoudre des problèmes en appliquant du savoir systématique et scientifique.

Tel que discuté dans le précédent livre de Schön, ce modèle suppose l'existence d'une hiérarchie du savoir, dans laquelle la science fondamentale sous-tend la science appliquée, qui sous-tend les habiletés techniques de la pratique professionnelle. Cette hiérarchie du savoir se refléterait dans la structure normative du curriculum des programmes de formation professionnelle, où les étudiants seraient d'abord exposés à la science fondamentale propre à leur champ disciplinaire, pour ensuite être exposés à la science appliquée propre à ce champ, pour ensuite compléter un practicum dans lequel ils apprennent à appliquer leurs connaissances scientifiques à des problèmes concrets. Plus les professions seraient capables de mettre de l'avant un curriculum qui suit cette structure dans leurs programmes de formation, plus leur statut social tendrait à être élevé.

Bien que le modèle de la rationalité technique demeurerait dominant dans les programmes de formation professionnelle, ce modèle serait de plus en plus remis en question. Spécifiquement, de plus en plus d'acteurs du milieu de l'éducation professionnelle soulèveraient la question de savoir si le curriculum normatif est en mesure de préparer adéquatement les futurs professionnels à la pratique, laquelle impliquerait de plus en plus de gérer des situations complexes, incertaines, instables uniques et conflictuelles. Or, selon Schön, peu importe si les programmes de formation préparent adéquatement les futurs professionnels à la pratique ou non, il demeure que certains

professionnels font preuve d'un talent qui leur permet de gérer avec compétence les situations complexes, incertaines, instables, uniques et conflictuelles de la pratique.

Dans son livre précédent, Schön s'intéressait à la nature de ce talent, compris en termes de réflexion-en-action. Ici, il propose de s'intéresser à la manière dont ce talent s'acquiert. Spécifiquement, il explore diverses traditions alternatives d'éducation à la pratique. Cette exploration a pour but de développer une conception globale d'un « practicum réflexif », soit un practicum visant à aider les étudiants à développer le talent nécessaire pour gérer avec compétence les situations indéterminées de la pratique.

Selon Schön, un practicum est un environnement conçu pour permettre l'apprentissage par la pratique. Cet environnement représente le monde réel de la pratique, tout en étant distinct de ce dernier. Dans un practicum, les étudiants sont relativement épargnés des pressions, distractions et risques du monde réel de la pratique. Ils ont l'option de varier le rythme et le point de focalisation de leur travail et de reprendre certaines tâches lorsque pertinent. Dans certains cas, ils entreprennent des projets qui simulent et simplifient la pratique. Dans d'autres cas, ils assument des tâches du monde réel de la pratique, mais sous étroite supervision. Ainsi, le practicum est comme un espace intermédiaire entre le monde de la pratique et le monde académique. En même temps, il s'agit d'un monde en soi, dans lequel sont véhiculées des manières particulières de penser et d'agir.

Selon Schön, lorsqu'un étudiant entre dans le monde du practicum, il fait face à une double tâche. D'un côté, il doit apprendre la pratique professionnelle substantive, soit celle dont le développement est visé par le practicum – comme la pratique d'avocat, de médecin, de psychologue, etc. De l'autre, il doit apprendre « la pratique du practicum », c'est-à-dire intégrer les manières de penser et d'agir propre à cet environnement de façon à pouvoir en bénéficier.

Ces deux types d'apprentissages se réalisent à travers divers moyens. En particulier, ils se réalisent à travers l'interaction avec des professionnels plus expérimentés, lesquels agissent davantage comme des coachs<sup>5</sup> que comme des professeurs au sens traditionnel – en ce que leurs tâches consistent principalement à démontrer, conseiller, questionner et critiquer. Ils se réalisent aussi à travers l'interaction avec des collègues étudiants, laquelle favorise l'intégration de nouvelles habitudes de pensée et d'action. En outre, ils se réalisent à travers un processus d'apprentissage latent, lequel se déroule généralement de manière inconsciente et dont les effets sont parfois visibles seulement lorsque l'étudiant change d'environnement.

Selon Schön, plusieurs visions du practicum et des conditions et processus qu'il implique sont possibles en fonction la conception du savoir professionnel que l'on adopte. Si on conçoit le savoir professionnel en termes du modèle de la rationalité technique, alors

---

<sup>5</sup> Le terme « coach » correspond à celui utilisé par Schön dans la version originale du livre, qui est en anglais. Comme ce mot est accepté en français, nous avons choisi de le laisser tel quel.

le practicum sera vu exclusivement comme une formation technique et/ou un entraînement à appliquer du savoir général à des situations concrètes. Si on conçoit plutôt le savoir professionnel en termes du modèle du praticien réflexif, alors le practicum sera aussi vu comme un espace où les étudiants ont l'opportunité de développer la réflexion-en-action leur permettant de composer avec les situations complexes, incertaines, instables, uniques et conflictuelles de la pratique.

Dans cette dernière conception, l'étudiant qui débute un practicum fait face à un défi fondamental. D'un côté, il doit communiquer avec son coach pour apprendre la pratique professionnelle substantive. D'un autre côté, la communication avec le coach est presque impossible à ce stade, puisque l'étudiant et le coach conçoivent la pratique de manière significativement différente tant que l'étudiant n'a pas encore commencé à pratiquer. Autrement dit, pour apprendre à pratiquer, l'étudiant doit d'abord commencer à pratiquer. Malgré ce paradoxe, l'étudiant et le coach arrivent généralement à bien se comprendre au bout d'un certain temps, ce qui permet à l'étudiant d'intégrer ce que son coach considère comme de la pratique professionnelle compétente.

Selon Schön, cette convergence de sens se réalise grâce à un dialogue qui présente les deux caractéristiques suivantes : (1) il prend place dans le contexte des tentatives de l'étudiant de réaliser les tâches de la pratique et (2) il fait appel à des gestes ainsi qu'à des mots. Spécifiquement, en observant les tentatives de l'étudiant, le coach obtient une meilleure idée de ce que l'étudiant comprend déjà et de ce qui lui pose problème. En

réponse, le coach guide l'étudiant par rapport à ce qu'il doit faire en utilisant une combinaison de démonstrations (gestes) et de descriptions (mots). Alors que les coaches varient quant à leur propension à utiliser les démonstrations ou les descriptions, une combinaison des deux modes de communication est généralement préférable, considérant que toutes les démonstrations et toutes les descriptions comportent une part d'ambiguïté. En combinant les deux modes de communication, le coach arrive à pallier dans une certaine mesure aux limites inhérentes à chaque mode de communication.

De son côté, l'étudiant cherche à extraire du sens des démonstrations et des descriptions de son coach. Il cherche ensuite à valider ce qu'il a compris en le mettant en œuvre dans de nouvelles tentatives concrètes. À partir de ces nouvelles tentatives, le coach obtient de l'information par rapport à ce que l'étudiant a compris et par rapport à l'efficacité de ses propres démonstrations et/ou descriptions. Il s'ajuste ensuite en donnant de nouvelles démonstrations et/ou descriptions à l'étudiant, et ainsi de suite.

Selon Schön, c'est à travers ce dialogue – décrit en termes de réflexion-en-action réciproque – que le coach et l'étudiant arrivent progressivement à mieux se comprendre. Plus l'étudiant est en mesure de participer au dialogue avec son coach, plus il apprend à pratiquer de manière compétente. Et plus l'étudiant apprend à pratiquer de manière compétente, plus il est en mesure de participer à ce dialogue. Autrement dit, les deux types d'apprentissage impliqués dans le *practicum réflexif* – soit l'apprentissage de la pratique

substantive et l'apprentissage de la pratique du practicum – s'influencent de manière réciproque, ce qui peut donner lieu à un cercle d'apprentissage vicieux ou vertueux.

Selon Schön, la qualité du dialogue entre le coach et l'étudiant – et le caractère vicieux ou vertueux du cercle d'apprentissage qui en découle – dépend de plusieurs facteurs. En particulier, il dépend de la posture de chaque partie par rapport à l'interaction, en ce que chaque partie doit avoir la capacité et la volonté de comprendre comment l'autre conçoit la pratique. Or, même lorsque cette condition est satisfaite, l'incompréhension mutuelle est probable, considérant : (1) les limites inhérentes à la communication et (2) les émotions impliquées dans la situation, lesquelles font en sorte que chaque partie est susceptible de devenir défensive. Pour dénouer une impasse pouvant survenir dans la communication, il est nécessaire que chaque partie cherche à comprendre non seulement comment l'autre conçoit la pratique, mais aussi comment l'autre conçoit l'interaction dans laquelle ils se trouvent. Le succès de cette entreprise dépend principalement de la capacité du coach de maintenir une relation ouverte à l'enquête, ce qui peut être accompli de diverses manières.

Schön précise que dans certaines professions telles que l'architecture, la pratique du practicum est distincte de la pratique professionnelle substantive. Or, dans d'autres professions, ces deux processus seraient en parallèles. Ce serait le cas des professions ayant une composante interpersonnelle importante, telles que l'enseignement, le travail social et la psychologie. Dans ces professions, le practicum serait comme une « salle des miroirs ». À partir de la manière dont son coach agit – de manière consciente ou non –



avec lui dans le contexte du practicum, l'étudiant tirerait des conclusions sur comment agir dans la pratique. À partir de la manière dont l'étudiant agit – de manière consciente ou non – avec lui dans le contexte du practicum, le coach tirerait des conclusions sur comment l'étudiant agit dans la pratique. Ces effets de miroir offriraient des opportunités additionnelles d'apprentissage. Spécifiquement, la capacité des parties de les reconnaître et de les exploiter contribuerait à rendre le practicum d'autant plus réflexif.

Selon Schön, intégrer un practicum réflexif dans les programmes de formation professionnelle soulève des défis importants pour les universités. Ce projet impliquerait de repenser les programmes de formation professionnelle dans leur ensemble, de même que le contexte institutionnel dans lequel ils sont dispensés. Cette situation viendrait du fait que pour être crédible et légitime, tout practicum doit avoir sa propre culture, mais aussi être connecté au monde académique et au monde de la pratique. Or, pour qu'un practicum réflexif soit connecté au monde académique, il serait nécessaire d'investir de nouveaux thèmes de recherche : (1) la réflexion-en-action caractéristique des professionnels compétents, en particulier dans les zones indéterminées de la pratique et (2) le processus de coaching et d'apprentissage par la pratique.

Schön soutient que sans ces types de recherche, les universités risquent d'avoir de la difficulté à déterminer en quoi leur conception traditionnelle du savoir professionnel et de l'enseignement a une pertinence pour l'apprentissage des compétences centrales à la pratique professionnelle et au practicum. Leurs efforts de créer un practicum réflexif

risqueraient alors de résulter en un curriculum double à l'intérieur duquel l'enseignement formel n'a aucune connexion avec le practicum. Or, selon Schön, pour que le practicum réflexif puisse remplir sa fonction de pont entre le monde académique et le monde de la pratique, il est nécessaire de créer des programmes de formation professionnelle cohérents au centre desquels se trouve le practicum réflexif.

### **Lien avec la présente recherche**

En résumé, dans son livre *The reflective practitioner: How professionals think in action* (1983), Schön propose une conception alternative du savoir professionnel. Cette conception est basée sur la notion de pratique réflexive et plus spécifiquement sur la notion de réflexion-en-action, soit le processus à travers lequel les professionnels compétents arriveraient à composer avec les situations indéterminées de la pratique. Dans son livre *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions* (1987), Schön propose une conception alternative de la formation professionnelle qui tient compte des idées exprimées dans son livre précédent. Cette conception est basée sur la notion de « practicum réflexif » comme espace charnière entre le monde académique et le monde de la pratique.

Tel qu'expliqué précédemment, même si la pratique réflexive est considérée comme un aspect fondamental de la compétence professionnelle des psychologues, il demeure incertain de quelle manière le modèle du praticien réflexif de Schön s'applique à la psychologie et plus spécifiquement à la formation professionnelle des psychologues. À la

lumière de cette lacune, la présente recherche vise à dégager des pistes de réflexion quant à la manière dont le modèle du praticien réflexif de Schön a été interprété en psychologie.

## **Méthode**

Dans cette partie de l'essai, nous expliciterons les étapes de la recension des écrits ayant été effectuée en lien avec l'objectif de la présente recherche. Puis, nous décrirons les critères par lesquels les textes recensés ont été retenus ou non pour l'analyse. Enfin, nous détaillerons la démarche par laquelle les données recueillies ont été analysées.

### **Recension des écrits**

La méthodologie pour les fins de la présente étude a consisté en une recension des écrits relevant du domaine de la psychologie professionnelle et traitant du modèle du praticien réflexif de Schön. Cette recension des écrits a été effectuée à l'aide des bases de données suivantes : *PSYCInfo*, *ProQuest Dissertations & Theses Global* et *WorldCat*. Dans chacune de ces bases de données, les recherches ont été limitées aux ouvrages en français ou en anglais et publiés à partir de 1983 – soit la date de publication du premier livre phare de Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action* (1983).

Dans *PSYCInfo*, les mots-clés suivants ont été utilisés : *schon*<sup>6</sup> et (*reflexi\** ou *reflecti\**). Cette recherche a généré 216 résultats. Dans *ProQuest Dissertations & Theses*

---

<sup>6</sup> Lors de la recherche dans *PSYCInfo* et dans *ProQuest Dissertations & Theses Global*, le nom de Schön a été orthographié sans tréma sur la lettre « o », puisque les trémas et accents ne sont pas pris en compte dans ces bases de données. Autrement dit, inclure ou non le tréma sur la lettre « o » n'affecte pas les résultats obtenus.

*Global*, les mots-clés suivants ont été utilisés : *schon* et (*reflexi\** ou *reflecti\**) et (*therap\** ou *counsel\** ou *psychotherap\** ou *psycholog\** ou *clini\** ou *mental health* ou *santé mentale*). Comme cette recherche a généré plus de 25 000 résultats, les résultats ont été limités aux ouvrages utilisant les mots-clés en question partout sauf dans leur texte intégral, ce qui a généré 101 résultats. Dans *WorldCat*, les mots-clés suivants ont été utilisés : (*reflexi\** ou *reflecti\**) et (*therap\** ou *counsel\** ou *psychotherap\** ou *psycholog\** ou *clini\** ou *mental health* ou *santé mentale*). Cette recherche a généré 84 résultats. Suite à l'élimination des doublons, la combinaison des résultats issus de ces trois bases de données a mené à la constitution d'un corpus initial de 384 textes.

### **Critères d'inclusion et d'exclusion**

Ces textes ont été retenus pour l'analyse s'ils relevaient du domaine de la psychologie professionnelle. Ils ont été éliminés s'ils répondaient à l'un ou l'autre des critères suivants : (1) textes s'adressant spécifiquement à une autre profession que la psychologie; (2) textes faisant référence à des concepts issus de la psychologie scientifique mais n'ayant pas de lien avec la psychologie professionnelle; (3) textes traitant de l'enseignement de la psychologie au premier cycle universitaire; et (4) textes écrits par Schön lui-même. L'application de ces critères d'inclusion et d'exclusion a mené à la constitution d'un corpus final de 24 textes, soit 10 articles de périodique scientifique, six thèses ou essais doctoraux, six chapitres de monographies et deux monographies. Une présentation sommaire de ces 24 textes apparaît en appendice.

Il est important de noter que le corpus en question ne représente pas la totalité des écrits relevant du domaine de la psychologie professionnelle et traitant du modèle du praticien réflexif de Schön. Il s'agit d'un échantillon dont le choix s'explique par les considérations suivantes. Premièrement, dans la plupart des bases de données – dont *PSYCInfo* –, il est impossible d'effectuer une recension systématique des textes faisant référence à Schön dans leur texte intégral, mais pas dans leur titre, leur résumé ou leurs mots-clés. Deuxièmement, dans les bases de données où il est possible d'effectuer une recension systématique des textes faisant référence à Schön dans leur texte intégral – comme dans *ProQuest Dissertations & Theses Global* –, le nombre de résultats est trop élevé pour qu'il soit réaliste d'analyser tous ces textes dans le cadre d'un essai doctoral. Troisièmement, l'objectif du présent essai n'est pas de faire état de tout ce qui a été écrit à propos du modèle du praticien réflexif de Schön dans la littérature spécifique à la psychologie professionnelle, mais plutôt de faire ressortir des pistes de réflexion quant à la manière dont ce modèle a été interprété. Quatrièmement, la saturation des données<sup>7</sup> a été atteinte. Compte tenu de ces considérations, le corpus sélectionné apparaît approprié pour les fins de la présente recherche.

---

<sup>7</sup> La saturation des données signifie : (1) que les données recueillies n'apportent plus aucune nouvelle information; (2) que les catégories émergentes incluent tous les éléments du phénomène et ne sont plus enrichies par de nouvelles données; et (3) que les liens entre les catégories sont établis et argumentés.

### Analyse

L'analyse des données a été réalisée en deux étapes. Lors de la première étape (l'analyse verticale), chacun des 24 textes a été examiné en tenant compte des éléments de questionnement suivants :

- 1) Qu'est-ce que différents auteurs ont écrit à propos du modèle du praticien réflexif depuis Schön?
- 2) Comment ce modèle a-t-il été reçu et traité et pour quelles finalités?
- 3) Comment ce modèle a-t-il été compris?
- 4) Est-ce que ce modèle a été critiqué et si oui, de quelle manière?
- 5) Est-ce que ce modèle a été discuté sur le plan théorique seulement ou est-ce qu'il a aussi donné lieu à des applications pratiques?

Lors de la deuxième étape (l'analyse horizontale), les réponses à ces éléments de questionnement ont été comparées afin de dégager des points de convergence et de divergence quant à la manière dont le modèle du praticien réflexif de Schön a été interprété dans la littérature spécifique à la psychologie professionnelle. Ce processus n'a pas fait l'objet d'une contre-validation par un analyste externe, considérant qu'une stratégie d'analyse en mode écriture a été privilégiée. Les résultats de l'analyse sont présentés dans la prochaine partie de cet essai. Par souci de cohérence et de clarté, le terme *psychologue* est utilisé d'une manière qui inclut les diverses appellations utilisées dans les textes à l'étude et se rapportant au domaine de la psychologie professionnelle, telles que : *thérapeute, psychothérapeute, professionnel en santé mentale et clinicien*.



## Résultats

L'analyse des résultats suggère que le modèle du praticien réflexif a été compris de manière variée dans la littérature spécifique à la psychologie professionnelle. En particulier, une controverse se dégage en ce qui concerne le rôle attribué aux savoirs théoriques dans le modèle du praticien réflexif. De plus, une controverse se dégage quant à savoir si ce modèle s'applique à la formation professionnelle des psychologues. Ceci étant dit, un certain consensus apparaît à l'effet que le modèle du praticien réflexif met de l'avant le développement personnel et professionnel du psychologue de manière intégrée. Le tableau 1 présente un aperçu des positions exprimées dans les textes analysés en lien avec chacun de ces trois points.

Tableau 1

*Aperçu des positions exprimées dans les textes analysés*

	Types de savoirs reconnus dans le modèle du praticien réflexif		Applicabilité du modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle		Fonction du modèle du praticien réflexif	
	Théoriques	Autres	Oui	Non	Développementale	Instrumentale
1. Anderson, Knowles et Gilbourne (2004)	X	X	X	X	X	X
2. Bager-Charleson (2010)	X	X	X		X	X
3. Bager-Charleson (2018)			X		X	X
4. Brandt (2014)	X	X	X	X	X	X
5. Freshwater (2007)		X	X		X	X
6. Gharadjedaghi (2009)			X		X	X
7. Gorman (1989)			X	X		X
8. Hass et Osborn (2002)	X	X	X			X

Tableau 1

*Aperçu des positions exprimées dans les textes analysés (suite)*

	Types de savoirs reconnus dans le modèle du praticien réflexif		Applicabilité du modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle		Fonction du modèle du praticien réflexif	
	Théoriques	Autres	Oui	Non	Développementale	Instrumentale
9. Heffron, Ivins et Weston (2005)		X	X		X	X
10. Hoffman (1998)		X				
11. Iszak (2006)			X		X	X
12. LeGoff (1997)				X		
13. Lewis (2011)		X		X		
14. Mandeville (1997)		X		X	X	X
15. Martindale et Collins (2012)				X		X
16. McCleary (1992)	X	X		X		X

Tableau 1

*Aperçu des positions exprimées dans les textes analysés (suite)*

	Types de savoirs reconnus dans le modèle du praticien réflexif		Applicabilité du modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle		Fonction du modèle du praticien réflexif	
	Théoriques	Autres	Oui	Non	Développementale	Instrumentale
17. Mikes-Liu, Goldfinch, MacDonald et Ong (2016)	X	X	X	X	X	X
18. Quicke (2000)						X
19. Ryba (2009)	X	X	X		X	X
20. Siddiqui (2012)					X	X
21. Stein (2010)		X				
22. Stricker (2011)		X			X	X
23. Weston (2005)	X	X	X		X	X
24. Worsley (2007)			X	X	X	X

### **Rôle des savoirs théoriques dans le modèle du praticien réflexif**

Un point de divergence dans la manière dont le modèle du praticien réflexif a été interprété dans les textes étudiés concerne le rôle des savoirs théoriques dans ce modèle. Plusieurs auteurs laissent entendre que la pratique réflexive en psychologie repose uniquement sur des types de savoirs que l'on pourrait qualifier de « non scientifiques », tels que l'intuition ou l'expérience. D'autres auteurs laissent plutôt entendre que la pratique réflexive en psychologie repose sur une interaction entre divers types de savoirs, incluant les savoirs théoriques issus de la psychologie scientifique.

### **Perspective dissociant les savoirs théoriques de la pratique réflexive en psychologie**

Pour les auteurs privilégiant cette perspective, le modèle du praticien réflexif semble en opposition avec un modèle de pratique où le psychologue fait appel à des savoirs théoriques. Autrement dit, les savoirs théoriques issus de la psychologie scientifique ne joueraient qu'un rôle marginal dans la pratique réflexive en psychologie.

Un certain nombre d'ouvrages contient des références explicites à cet effet. Freshwater (2007) et Lewis (2011) affirment que le psychologue réflexif détermine comment intervenir en se basant sur son expérience préalable plutôt que sur des théories. Stricker (2010) formule une critique du modèle du praticien réflexif selon laquelle ce modèle accorde trop d'importance au savoir pratique et ne souligne pas assez la contribution de la littérature scientifique à la pratique. Mandeville (1997) fait référence à des critiques du modèle du praticien réflexif selon lesquelles ce modèle : (1) néglige

l'importance des connaissances formelles dans la pratique professionnelle et (2) incite les psychologues à considérer leurs intuitions comme de la science. Stein (2010) fait référence à une critique du modèle du praticien réflexif selon laquelle ce modèle est populaire surtout auprès des psychologues réticents à appliquer les données de la recherche, puisqu'il donnerait de la légitimité à leur point de vue. Tous ces exemples appuient l'idée selon laquelle les savoirs théoriques ne jouent qu'un rôle marginal dans la pratique réflexive en psychologie.

Aussi, plusieurs exemples appuient l'idée selon laquelle la pratique réflexive en psychologie repose entièrement sur des types de savoirs que l'on pourrait qualifier de « non scientifiques ». Freshwater (2007), Lewis (2011) et Stein (2010) décrivent la pratique réflexive comme la capacité d'opérer de manière intuitive. Heffron, Ivins et Weston (2005) définissent la pratique réflexive comme le fait d'utiliser la connaissance de soi pour réfléchir sur ses propres affects, actions et intentions. Hoffman (1998) affirme que dans le modèle du praticien réflexif, le psychologue formule sa compréhension du problème de son client en se basant sur son expérience interne lors de l'interaction avec ce dernier. Dans ces différents textes, les auteurs ne font aucune référence à d'autres types de savoirs intervenant dans la pratique réflexive de la psychologie. En particulier, ils ne font aucune référence aux savoirs théoriques issus de la psychologie scientifique.

Pris dans leur ensemble, les exemples qui précèdent suggèrent qu'en psychologie, le modèle du praticien réflexif est compris par plusieurs comme reposant entièrement sur

des types de savoirs tels l'intuition ou l'expérience et comme mettant de côté les savoirs théoriques issus de la psychologie scientifique. Toutefois, ce point de vue n'est pas partagé par tous. Spécifiquement, plusieurs auteurs semblent voir la pratique réflexive comme faisant intervenir divers types de savoirs, dont les savoirs théoriques issus de la psychologie scientifique.

### **Perspective selon laquelle la pratique réflexive en psychologie repose sur une interaction entre les savoirs théoriques et d'autres types de savoirs**

Dans cette perspective, le psychologue réflexif mobilise divers types de savoirs dans sa pratique. Certains de ces savoirs sont issus de la psychologie scientifique, alors que d'autres sont issus d'autres sources telles que l'expérience du psychologue. Autrement dit, le modèle du praticien réflexif serait compatible avec une vision de la pratique où le psychologue mobilise des savoirs théoriques dans le cadre de situations concrètes. Ceci étant dit, ce modèle mettrait en évidence l'importance de prendre en compte d'autres types de savoirs que le psychologue compétent mobilise dans sa pratique.

Plusieurs exemples illustrent cette perspective. Selon Anderson, Knowles et Guilbourne (2004), le modèle du praticien réflexif implique que pour gérer les situations complexes de la pratique professionnelle, apprendre et appliquer des théories n'est pas suffisant. Plutôt, le psychologue doit faire appel à son savoir-en-action, lequel est généralement spontané et tacite. Ce savoir-en-action est constitué de normes sociales, de valeurs, de préjugés, d'expériences et de différentes sources de savoir : empirique, esthétique, personnel et éthique. Les auteurs définissent le savoir empirique comme les



connaissances scientifiques qui sous-tendent la pratique dans un domaine donné. Ainsi, ces auteurs semblent d'avis que les savoirs théoriques issus de la psychologie scientifique jouent un rôle important dans le modèle du praticien réflexif. Toutefois, ils semblent aussi d'avis que ce modèle implique le recours à divers autres types de savoirs.

Selon Brandt (2014), la pratique réflexive de la psychologie implique une synthèse entre le savoir interne et le savoir externe. Le savoir interne fait référence à des éléments tels que les idées, les pensées, la conscience, l'expérience, l'intuition et l'empathie. Le savoir externe fait référence à des éléments tels que les données issues de la recherche, les normes de bonne pratique et la rétroaction des pairs.

Selon Mikes-Liu, Goldfinch, MacDonald et Ong (2016), la pratique réflexive implique pour le psychologue de porter attention à la multiplicité des voix qui constituent son dialogue interne en contexte d'intervention. Certaines de ces voix sont liées aux savoirs théoriques du psychologue. D'autres sont liées à des expériences vécues par le psychologue dans le cadre de sa pratique professionnelle. D'autres encore sont liées à des expériences plus personnelles, incluant des souvenirs, des émotions, des images et les voix d'autres personnes avec qui le psychologue a été en contact dans sa vie.

Dans les exemples qui précèdent – soit ceux d'Anderson et al. (2004), de Brandt (2014) et de Mikes-Liu et al. (2016), les auteurs insistent sur l'idée que la pratique réflexive implique le recours à divers types de savoirs, dont certains issus de l'expérience

personnelle et professionnelle du psychologue et d'autres issus de la recherche en psychologie. Certains auteurs insistent plutôt sur l'idée que les savoirs théoriques représentent un élément nécessaire, mais insuffisant pour pratiquer la psychologie de façon réflexive.

Selon Bager-Charleson (2010), la pratique réflexive en psychologie implique une double posture : d'un côté, le psychologue doit faire preuve d'ouverture, c'est-à-dire accepter d'être confronté à de l'incertitude et s'engager dans un processus d'enquête conjointe avec le client pour comprendre et résoudre le problème de ce dernier; de l'autre côté, il doit faire preuve d'expertise, c'est-à-dire proposer des pistes d'interprétation et de résolution en faisant appel aux catégories théoriques et techniques propres à sa discipline. L'expertise serait fondamentale, puisque c'est parce qu'un client a besoin de connaissances spécialisées qu'il consulterait un psychologue. Toutefois, cette expertise devrait être déployée dans un cadre relationnel où le client et le psychologue travaillent en partenariat vers l'atteinte d'un objectif commun.

Cette dernière idée se retrouve aussi chez Weston (2005). Spécifiquement, selon cette auteure, Schön reconnaît l'importance pour un professionnel de maîtriser le savoir spécialisé propre à sa discipline. Toutefois, il serait d'avis que ce savoir doit être mis en œuvre dans le cadre d'une dynamique relationnelle avec le client.

Selon Hass et Osborne (2002), pour être efficace lorsque confronté à des situations complexes et exigeantes, le psychologue doit faire appel aux savoirs théoriques et techniques acquis au cours de son expérience et de son éducation. Toutefois, ces savoirs sont insuffisants, puisque le psychologue doit aussi être en mesure de les appliquer de manière créative et adaptée à la situation. Autrement dit, selon les auteurs, le psychologue doit être en mesure de s'engager dans le processus que Schön nomme la réflexion-en-action.

Selon McCleary (1992), le modèle du praticien réflexif implique de développer une conception plus souple de la manière dont la théorie peut être utilisée dans le contexte de la pratique clinique, sans toutefois nier l'apport de la théorie à la pratique clinique. De plus, ce modèle implique que dans le contexte de la pratique clinique, le psychologue s'engage dans un processus d'enquête rigoureuse tout en étant ouvert à la créativité et à la découverte.

Selon Ryba (2009), le modèle du praticien réflexif clarifie la relation entre la base de connaissances propre à une profession et la pratique de cette profession. Ainsi, ce modèle ne remettrait pas en cause le fait que la pratique professionnelle implique – dans une certaine mesure – d'appliquer des connaissances spécialisées, scientifiques et standardisées à des problèmes concrets. Toutefois, il suggérerait d'accorder moins d'importance à cette dimension de résolution de problèmes et davantage d'importance à la dimension de formulation de problèmes, soit le processus à travers lequel un

professionnel détermine les éléments d'une situation qui sont pertinents pour les fins de son intervention.

Dans les exemples qui précèdent – soit ceux de Bager-Charleson (2010), de Weston (2005), de Hass et Osborne (2002), de McCleary (1992) et de Ryba (2009), les auteurs insistent sur l'idée que le recours au savoir théorique est nécessaire, mais insuffisant pour les fins de la pratique réflexive en psychologie. Ainsi, ils ouvrent la porte à la reconnaissance d'autres types de savoirs qui interviennent dans cette forme de pratique.

En résumé, dans le corpus de textes étudiés, presque tous les auteurs semblent d'accord quant au fait que la pratique réflexive implique le recours à des savoirs autres que les savoirs théoriques issus de la psychologie scientifique. Toutefois, il semble y avoir une controverse quant au rôle des savoirs théoriques dans le modèle du praticien réflexif tel que compris en psychologie. Spécifiquement, plusieurs auteurs s'expriment d'une manière qui laisse entendre que la pratique réflexive repose uniquement sur des savoirs que l'on pourrait qualifier de « non scientifiques ». D'autres auteurs s'expriment plutôt d'une manière qui laisse entendre que la pratique réflexive repose sur une interaction entre divers types de savoirs, dont les savoirs théoriques issus de la psychologie scientifique. Autrement dit, pour pratiquer de manière réflexive selon cette conception, le psychologue doit avoir recours à divers types de savoirs et ce, de manière intégrée.

### **Applicabilité du modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle**

Un autre point de divergence dans la littérature étudiée concerne l'applicabilité du modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle des psychologues<sup>8</sup>. Plusieurs auteurs décrivent la pratique réflexive comme une compétence pouvant – et devant – être enseignée dans le cadre des programmes de formation professionnelle en psychologie. D'autres auteurs décrivent plutôt la pratique réflexive comme une manière d'être<sup>9</sup> associé à des stades plus avancés de développement professionnel. Par ailleurs, dans certains textes, on retrouve simultanément des éléments propres à ces deux perspectives.

### **Perspective selon laquelle le modèle du praticien réflexif s'applique à la formation professionnelle des psychologues**

Un grand nombre d'auteurs semble prendre pour acquis que le modèle du praticien réflexif s'applique – et devrait être appliqué – à la formation professionnelle des psychologues. Parmi ces auteurs, certains affirment que le concept de pratique réflexive manque présentement de clarté et devrait être défini de manière précise et opérationnelle afin de pouvoir être systématiquement pris en compte dans les programmes de formation professionnelle en psychologie. D'autres discutent d'outils et/ou de stratégies visant à soutenir le développement d'une pratique réflexive.

---

<sup>8</sup> À titre de rappel, dans cet essai, l'expression « formation professionnelle des psychologues » est utilisée en référence à la formation de base des psychologues, soit celle dispensée dans le cadre de programmes de doctorat en psychologie.

<sup>9</sup> Dans cet essai, l'expression « manière d'être » est utilisée pour désigner un processus qu'un professionnel met en œuvre dans sa pratique et qui va au-delà des comportements décrits dans les référentiels de compétences, notamment ceux se rapportant au savoir-être. Voir à ce sujet : Le Boterf (2018).

**Auteurs cherchant à mieux définir le concept de pratique réflexive.** Iszak (2006) effectue une recherche visant à intégrer des concepts psychanalytiques au concept de pratique réflexive pour rendre ce dernier concept plus opérationnel. L'intention de l'auteur est d'élaborer un modèle de pratique réflexive pouvant être mis en pratique dans le cadre des programmes de doctorat en psychologie clinique. La problématique qu'il soulève est la suivante : bien que la pratique réflexive soit valorisée en psychologie, il y a un retard en ce qui a trait à établir le développement de la compétence réflexive comme objectif de formation professionnelle, ce qui semble dû à un manque de consensus quant au sens du concept.

Gharadjedaghi (2009) fait la critique suivante du modèle du praticien réflexif de Schön : bien que ce modèle ait le mérite de montrer l'importance de développer et d'enseigner des façons plus réflexives de penser et d'apprendre, il n'est pas assez spécifique pour permettre le transfert d'habiletés en contexte de formation professionnelle. Cette critique sous-entend que le modèle du praticien réflexif pourrait être appliqué à la formation professionnelle des psychologues s'il était plus spécifique. Pour remédier à cette lacune, l'auteur s'inspire d'un autre modèle – soit celui de Tansey et Burke (1985, 1989, 1991; tel que cité dans Gharadjedaghi, 2009) – afin d'élaborer une méthode systématique d'exploration personnelle visant à développer la capacité à gérer les impasses thérapeutiques. Selon lui, intégrer cette méthode au curriculum des programmes de formation professionnelle en psychologie représenterait un premier pas

vers l'établissement d'un *practicum* réflexif au sens où l'entend Schön (1987; cité dans Gharadjedaghi, 2009).

**Auteurs discutant d'outils et/ou de stratégies pour soutenir le développement d'une pratique réflexive.** Bager-Charleson (2010, 2018) propose le modèle *ACCTT SMART*, un modèle de développement d'une pratique réflexive en cinq étapes : (1) reconnaître un problème, soit une situation qui déclenche des réactions émotionnelles difficiles chez le psychologue dans le contexte de sa pratique; (2) considérer où ce problème se situe dans le contexte de son histoire personnelle; (3) connecter le problème à des manières alternatives d'y réagir; (4) transformer sa pratique à l'aide du nouveau regard développé lors des étapes précédentes; et (5) généraliser à partir du problème de manière à développer des connaissances transférables lors d'une nouvelle situation. Ce modèle – qui s'adresse à des étudiants en psychologie, à des psychologues en exercice et à des formateurs – propose des ressources pour évaluer le progrès vers le développement d'une pratique réflexive en termes d'objectifs spécifiques, mesurables et atteignables.

Mikes-Liu et al. (2016) proposent un exercice expérientiel visant à aider autant les étudiants en psychologie que les psychologues en exercice à devenir plus conscients de leur propre dialogue interne, dans le but d'améliorer leur capacité de réflexion-en-action – une des composantes de la pratique réflexive. Les auteurs expriment le souhait que cet exercice soit utilisé dans divers contextes d'enseignement et de pratique.

Hass et Osborne (2002) discutent en détail d'une expérience ayant été tentée dans un programme de formation professionnelle en psychologie afin d'actualiser l'objectif du programme de former des praticiens réflexifs. Cette expérience a consisté en la mise en place d'un portfolio de programme comme méthode d'évaluation.

Certains auteurs discutent de diverses méthodes et techniques déjà existantes – telles que l'écriture dans un journal – pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la pratique réflexive. C'est le cas d'Anderson et al. (2014), de Brandt (2014) et de Freshwater (2007).

Dans les exemples qui précèdent – soit ceux de Bager-Charleson (2010, 2018), de Mikes-Liu et al. (2016), de Hass et Osborne (2002), d'Anderson et al. (2014), de Brandt (2014) et de Freshwater (2007), les auteurs discutent de méthodes et de techniques concrètes pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la pratique réflexive. D'autres auteurs proposent plutôt des lignes directrices pour soutenir le développement d'une pratique réflexive.

Ryba (2009) propose cinq stratégies pour développer une approche de praxis culturelle à la psychologie, soit une approche inspirée du modèle du praticien réflexif de Schön. Les stratégies en question – qui s'adressent autant à des étudiants en psychologie qu'à des psychologues en exercice – sont : (1) prendre connaissance du statut quo de la discipline, soit des présupposés qui sous-tendent le savoir reconnu comme légitime dans



cette discipline; (2) chercher des perspectives alternatives à ce statut quo; (3) devenir un chercheur dans le contexte de la pratique, c'est-à-dire se focaliser sur la formulation de problèmes plutôt que sur la résolution de problèmes; (4) développer une communication significative avec ses clients; et (5) s'engager dans une praxis culturelle, c'est-à-dire chercher à favoriser la justice sociale et l'émancipation des minorités culturelles à travers la pratique de la psychologie. Ces cinq stratégies représentent une tentative d'opérationnaliser une version du concept de pratique réflexive – soit la pratique réflexive culturelle – dans le but de soutenir le développement de ce type de pratique.

Weston (2005) fait référence au modèle du praticien réflexif dans le cadre d'une discussion sur les défis de la formation des professionnels en santé mentale. Elle affirme qu'une des principales contributions de ce modèle est de montrer que la pratique professionnelle ne consiste pas seulement à résoudre des problèmes en appliquant des connaissances théoriques et techniques à des situations concrètes, mais aussi – et surtout – à formuler des problèmes. À la lumière de cette idée, elle propose des pistes de réflexion pour mieux préparer les futurs professionnels en santé mentale à formuler des problèmes.

Dans un article portant sur la thérapie familiale, Heffron et al. (2005) proposent une opérationnalisation du concept d'*usage du soi*, qu'elles considèrent comme étant central à la pratique dans ce domaine. Elles définissent l'usage du soi comme la capacité d'observer et d'être conscient de ses propres pensées, émotions et comportements et d'utiliser ceux-ci comme source de communication et d'information en contexte clinique.

Dans le but de favoriser l'apprentissage de l'usage du soi dans différents contextes – notamment la supervision clinique et la formation professionnelle des psychologues, elles présentent une liste de compétences impliquées dans le développement de ce processus. Les compétences en question sont regroupées en quatre catégories : (1) la pratique réflexive; (2) la traduction de la réflexion dans l'action; (3) la conscience relationnelle; et (4) l'internalisation du soi professionnel.

Selon les auteures, la pratique réflexive – qui est la première étape dans le développement de l'usage du soi – implique d'utiliser la connaissance de soi pour réfléchir sur les affects et les intentions qui sous-tendent ses propres comportements et ceux des autres, ainsi que pour réfléchir sur le processus de prise de décisions cliniques se déroulant en temps réel dans le contexte d'une intervention (Heffron et al., 2005). Plus spécifiquement, cette compétence inclut les habiletés suivantes : (a) observer et réfléchir sur les manières dont le travail auprès des famille peut évoquer des expériences présentes ou passées chez le psychologue, de manière consciente ou inconsciente; (b) comprendre comment les caractéristiques personnelles du psychologue, le contexte thérapeutique et le rôle professionnel influencent les interactions avec les familles, de manière consciente ou inconsciente; et (c) observer les comportements individuels et les échanges avec les autres, réfléchir sur les enjeux systémiques impliqués et leur attribuer un sens relationnel (Heffron et al., 2005).

En somme, plusieurs auteurs semblent prendre pour acquis que le modèle du praticien réflexif peut – et devrait – être appliqué à la formation professionnelle des psychologues. Alors que certains de ces auteurs proposent de mieux définir le concept de pratique réflexive de manière à ce qu’il puisse être systématiquement pris en compte dans la formation professionnelle des psychologues, d’autres discutent d’outils et/ou de stratégies pour soutenir le développement de ce type de pratique. Dans l’ensemble, ces différents auteurs semblent présumer que la pratique réflexive est une compétence, de sorte qu’il est possible de la formaliser et de l’enseigner. Or, ce ne sont pas tous les auteurs qui apparaissent de cet avis. Spécifiquement, plusieurs auteurs laissent entendre que la pratique réflexive est une manière d’être plutôt qu’une compétence, ce qui soulève la question de savoir comment cette forme de pratique peut être prise en compte dans le curriculum des programmes de formation professionnelle en psychologie. Aussi, plusieurs auteurs laissent entendre que la pratique réflexive est associée à des stades plus avancés de développement professionnel, ce qui soulève la question de savoir comment cette forme de pratique peut être enseignée à des débutants.

### **Perspective selon laquelle le modèle du praticien réflexif ne s’applique pas à la formation professionnelle des psychologues**

La thèse de Lewis (2011) constitue le meilleur exemple pour illustrer le point de vue selon lequel la pratique réflexive est une manière d’être plutôt qu’une compétence. Cette auteure soutient que dans le modèle du praticien réflexif, la compétence et l’expertise sont vues comme étant plus que l’acquisition d’un ensemble d’habiletés et de caractéristiques centrales. Spécifiquement, elle affirme que le modèle du praticien réflexif met en évidence

un état d'esprit sous-jacent permettant au psychologue d'opérer au-delà d'un standard minimum de compétence.

D'autres auteurs défendent un point de vue similaire, c'est-à-dire qu'ils présentent la pratique réflexive comme un ethos professionnel. LeGeoff (1997) associe le modèle du praticien réflexif à un cadre éthique visant à guider les professionnels dans leurs interactions avec leurs clients et le reste de la communauté. McCleary (1992) suggère que la pratique réflexive est avant tout une posture envers laquelle un psychologue s'engage de manière sincère dans le but d'améliorer sa pratique. Brandt (2014) décrit le modèle du praticien réflexif comme un modèle d'excellence professionnelle.

Aussi, plusieurs auteurs font référence à l'idée que la pratique réflexive relève de stades avancés de développement professionnel en psychologie, de sorte qu'elle peut difficilement être enseignée à des débutants et/ou apprise par ceux-ci. Entre autres, Mandeville (1997) affirme que les idées contenues dans le modèle du praticien réflexif sont pertinentes pour sa recherche, qui porte sur l'expérience comme source de développement des compétences en psychologie. Toutefois, elle affirme que sa capacité à utiliser ce modèle pour sa recherche est limitée du fait qu'il s'adresse à des praticiens *expérimentés*. Comme son étude portait sur des étudiants en psychologie n'ayant pas encore d'expérience professionnelle, elle rapporte avoir dû développer des outils plus adaptés à cette population pour les fins de son étude.

De façon similaire, Martindale et Collins (2012) affirment que la capacité à pratiquer de manière réflexive peut être limitée par divers facteurs, dont le manque de connaissances du praticien par rapport aux éléments qui sous-tendent ses décisions. Ils affirment que cette limite est souvent observée chez les praticiens de niveau débutant, puisque ces derniers sont souvent inconscients des alternatives à leur manière de formuler le problème et/ou d'intervenir. Ces propos suggèrent qu'il faut un certain degré d'expérience professionnelle pour pouvoir développer une pratique réflexive.

En résumé, dans les exemples qui précèdent – soit ceux de Lewis (2011), LeGeoff (1997), McCleary (1992), Brandt (2014), Mandeville (1997) et Martindale et Collins (2012), les auteurs semblent d'avis que le modèle du praticien réflexif est inapplicable à la formation professionnelle des psychologues. Pour certains, cette situation semble due au fait que la pratique réflexive est davantage une manière d'être qu'une compétence pouvant être formalisée et enseignée. Pour d'autres, elle semble due au fait qu'il faut un certain degré d'expérience professionnelle afin de pouvoir pratiquer de manière réflexive. La perspective de ces différents auteurs contraste avec celle décrite précédemment à l'effet que la pratique réflexive peut – et devrait – être prise en compte dans le curriculum des programmes de formation professionnelle en psychologie. Par ailleurs, à l'intérieur de certains textes, on retrouve des éléments relevant de chacune de ces deux perspectives.

### **Textes contenant des éléments propres aux deux perspectives**

Selon Anderson et al. (2004), la pratique réflexive est difficile à définir, car il s'agit d'un processus complexe ayant des dimensions autant cognitives qu'affectives. Aussi, selon ces auteurs, la pratique réflexive est plus qu'un ensemble de techniques; il s'agit d'une attitude générale à la pratique qui exige du psychologue un engagement continu envers son développement personnel et professionnel. Ces propos sont congruents avec le point de vue selon lequel le modèle du praticien réflexif s'applique difficilement à la formation professionnelle des psychologues, puisqu'ils suggèrent que (1) le concept de pratique réflexive peut difficilement être opérationnalisé et que (2) la pratique réflexive est surtout une manière d'être qui se cultive sur le long terme. En même temps, les auteurs présentent des méthodes et des techniques détaillées pour soutenir le développement d'une pratique réflexive. Cet élément suggère que le concept de pratique réflexive peut être opérationnalisé et que cette forme de pratique peut être enseignée à des psychologues de tous niveaux, y compris des débutants.

Gorman (1989) associe la pratique réflexive à la pratique avancée de la psychologie, puisqu'elle la définit comme le processus à travers lequel les professionnels *expérimentés* arrivent à gérer les situations complexes, uniques et incertaines de la pratique. Toutefois, il semble y avoir un certain paradoxe dans les idées de l'auteur, puisque cette dernière propose de planifier le curriculum des programmes de formation professionnelle en psychologie en s'inspirant de la manière dont les psychologues *expérimentés* prennent des décisions, un processus qu'elle associe à la pratique réflexive. Elle ne soulève pas la

question de savoir comment on peut enseigner à des débutants ce qui relève de la pratique avancée.

Tel que mentionné plus tôt, Mikes-Liu et al. (2016) proposent un exercice expérientiel visant à aider les étudiants en psychologie et les psychologues à développer une pratique réflexive en devenant plus conscients de leur propre dialogue interne. Les auteurs semblent prendre pour acquis que le modèle du praticien réflexif peut être appliqué à la formation professionnelle des psychologues, puisqu'ils affirment souhaiter que leur exercice – qui implique d'amener les psychologues à prendre davantage conscience de la multiplicité de voix internes dont ils font l'expérience – soit utilisé dans différents contextes d'enseignement et de pratique. En même temps, les auteurs font référence au fait que le modèle du praticien réflexif repose sur des observations effectuées auprès de praticiens *expérimentés*. Autrement dit, ils associent la pratique réflexive à la pratique avancée de la psychologie. Ces auteurs non plus ne soulèvent pas la question de savoir comment on peut enseigner à des débutants ce qui relève de la pratique avancée.

Worseley (2007) discute des défis auxquels les psychologues débutants font face. Il décrit la pratique réflexive comme une *aspiration fondamentale* chez les psychologues débutants. Ce propos suggère que la pratique réflexive est plus une manière d'être qu'une compétence pouvant être formalisée et enseignée. En même temps, contrairement à d'autres auteurs, Worseley (2007) n'associe pas seulement la pratique réflexive à la pratique avancée de la psychologie. Il l'associe à la pratique débutante aussi, puisqu'il

insiste sur l'idée que cette aspiration fondamentale est présente dès les premiers stades de développement professionnel.

En somme, dans la littérature spécifique à la psychologie professionnelle, il semble y avoir une controverse quant à savoir si la pratique réflexive peut ou non être enseignée dans le cadre de la formation professionnelle des psychologues. Plusieurs auteurs semblent prendre pour acquis que la pratique réflexive peut être enseignée à des psychologues en formation et apprise par ceux-ci. À l'inverse, plusieurs auteurs semblent croire que la pratique réflexive ne peut être enseignée dans le cadre de la formation professionnelle des psychologues. Finalement, dans certains textes – soit ceux d'Anderson et al. (2004), de Gorman (1989), de Mikes-Liu et al. (2016) et de Worseley (2007), on retrouve simultanément des éléments propres à ces deux perspectives. Autrement dit, la controverse mentionnée semble apparaître non seulement entre les textes, mais aussi à l'intérieur de certains textes.

### **Fonction attribuée à la pratique réflexive**

Malgré les points de divergence mentionnés précédemment, un certain consensus se dégage de la littérature en ce qui concerne la fonction attribuée à la pratique réflexive. Quelques auteurs semblent attribuer une fonction surtout instrumentale à la pratique réflexive, c'est-à-dire qu'ils semblent voir les bienfaits de celle-ci comme étant situés à l'extérieur de la personne du psychologue. En d'autres termes, ces auteurs mettent l'accent sur les bienfaits de la pratique réflexive pour les clientèles desservies par les psychologues.



Néanmoins, tout en reconnaissant une fonction instrumentale à la pratique réflexive, la plupart des auteurs semblent aussi attribuer une fonction développementale à la pratique réflexive, c'est-à-dire qu'ils semblent voir les bienfaits de celle-ci comme étant aussi situés à l'intérieur de la personne du psychologue. Autrement dit, la plupart des auteurs associent la pratique réflexive au développement personnel<sup>10</sup> du psychologue. De plus, ces mêmes auteurs semblent voir le développement personnel du psychologue comme étant un facteur important de son efficacité professionnelle.

### **Perspective selon laquelle la pratique réflexive a une fonction surtout instrumentale**

Chez les auteurs privilégiant cette perspective, la pratique réflexive est décrite comme le fait pour le psychologue d'exercer certaines habiletés cliniques – principalement de nature cognitive – dans le but d'améliorer l'efficacité de ses interventions. Gorman (1989) utilise le modèle du praticien réflexif de Schön comme cadre théorique dans une recherche visant à comprendre un processus cognitif, soit comment des superviseurs cliniques expérimentés prennent des décisions en contexte de supervision. McCleary (1992) décrit la pratique réflexive comme une approche alternative d'enquête, laquelle l'aurait amenée à conclure qu'en tant que psychologue, elle ne peut appliquer directement la théorie à la pratique clinique, mais doit plutôt agir comme une chercheuse dans le contexte de la

---

<sup>10</sup> Le terme « développement personnel » est employé ici en référence à diverses expressions se rapportant à la cultivation du soi et à la maturité émotionnelle du psychologue, tels que : la *gestion du contretransfert* (Bager-Charleson, 2018; Gharadjedaghi, 2009; Stricker, 2011), la *conscience de soi* (Freshwater, 2007; Mikes-Liu et al., 2016; Siddiqui, 2012; Worseley, 2007), la *gestion de soi* (Anderson et al., 2004), l'*exploration de soi* (Gharadjedaghi, 2009), l'*auto-réflexion* (Iszak, 2006), la *stabilité interne* (Worseley, 2007) et l'*usage du soi* (Heffron et al., 2005).

pratique. Quicke (2000) présente la pratique réflexive comme une approche visant à rendre conscients les pensées et les présupposés qui influencent la prise de décision dans le contexte de la pratique en psychologie. Hass et Osborne (2012) décrivent la pratique réflexive comme le fait de rendre explicite son savoir tacite afin d'améliorer sa pratique. Martindale et Collins (2012) discutent de la pratique réflexive comme impliquant pour le psychologue de se questionner sur les processus suivants : son cadre de référence, sa manière de formuler un problème, son intention quant à l'effet d'une intervention et les stratégies choisies pour mettre en œuvre cette intention. Aucun de ces auteurs ne fait référence à des éléments se rapportant au développement personnel du psychologue dans sa manière de décrire la pratique réflexive.

### **Perspective selon laquelle la pratique réflexive a une fonction développementale et instrumentale**

Ceci étant dit, la majorité des auteurs consultés attribue aussi une fonction développementale à la pratique réflexive. Ces auteurs ne remettent pas en cause la fonction instrumentale de la pratique réflexive, c'est-à-dire qu'ils ne remettent pas en cause le fait que la pratique réflexive vise à améliorer son efficacité comme psychologue. Toutefois, ils suggèrent que la pratique réflexive est étroitement liée au développement personnel du psychologue. De plus, ils suggèrent que la pratique réflexive fait appel à toutes les dimensions de la personne du psychologue, autant cognitives qu'affectives.

Anderson et al. (2004) soutiennent que la pratique réflexive est une approche de la formation et de la pratique permettant au psychologue d'explorer ses décisions et ses

expériences dans le but d'améliorer sa compréhension et sa gestion de lui-même et de rendre sa pratique plus efficace. De plus, ces auteurs soutiennent que la pratique réflexive est un processus complexe ayant des dimensions non seulement cognitives, mais aussi affectives. Selon eux, mettre davantage l'accent sur le soi du psychologue est nécessaire afin d'augmenter l'efficacité de ce dernier. Autrement dit, ces auteurs interprètent la pratique réflexive comme mettant de l'avant le développement personnel et professionnel du psychologue de manière intégrée.

Selon Bager-Charleson (2010, 2018), un aspect significatif de la pratique réflexive porte sur le contre-transfert, soit les réactions affectives du psychologue lors de l'interaction avec son client. Comme ces réactions affectives seraient en partie déterminées par les agissements du client et en partie par l'histoire personnelle du psychologue, devenir un praticien réflexif impliquerait pour le psychologue de prendre davantage conscience de son histoire personnelle, ce qui lui permettrait d'utiliser son contre-transfert de manière productive comme source d'information et de discussion dans sa pratique. Ainsi, devenir un praticien réflexif impliquerait pour le psychologue de prendre soin de soi et de s'engager dans un processus continu de développement personnel (Bager-Charleson, 2018). En même temps, devenir un praticien réflexif permettrait au psychologue d'améliorer la qualité et l'efficacité de ses interventions, en reconnaissant les vulnérabilités qui affectent sa pratique et en s'en servant pour améliorer celle-ci (Bager-Charleson, 2010).

Selon Brandt (2014), la pratique réflexive désigne un processus de développement professionnel à travers lequel le praticien utilise diverses sources de savoir pour examiner, enrichir et raffiner sa pratique. Cette auteure reconnaît une dimension développementale à la pratique réflexive, puisqu'elle affirme que ce genre de pratique repose en partie sur le savoir interne du psychologue – ce qui inclut des éléments comme la conscience, l'expérience, l'*insight*, l'intuition et l'empathie. En même temps, elle reconnaît une dimension instrumentale, puisqu'elle laisse entendre que le but ultime de la pratique réflexive est d'améliorer la pratique clinique et les résultats pour ceux qui en bénéficient.

Freshwater (2007) affirme que développer une pratique réflexive implique une transformation de soi. Elle associe la pratique réflexive à la conscience de soi, mais présente la conscience de soi comme une habileté clinique – ce qui suggère que la conscience de soi est non seulement un élément de développement personnel, mais aussi un outil pour améliorer sa pratique. En outre, elle décrit la pratique réflexive comme étant centrale au développement de la pratique professionnelle du psychologue et comme étant une habileté interpersonnelle clé pour le psychologue.

Selon Gharadjedaghi (2009), appliquer le modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle des psychologues implique de mettre systématiquement l'accent sur l'exploration personnelle et la gestion du contre-transfert. Cette interprétation suggère que l'auteur a une vision développementale de la pratique réflexive. En même temps, l'auteur insiste sur le fait que mettre l'accent sur l'exploration personnelle et la gestion du contre-

transfert est nécessaire pour amener les psychologues à être mieux capables de surmonter les impasses thérapeutiques et ainsi améliorer l'efficacité de leurs interventions. En fin de compte, ceci suggère que l'auteur a aussi une vision instrumentale du modèle du praticien réflexif.

Selon Heffron et al. (2005), la pratique réflexive est une dimension de l'*usage du soi*, qui implique d'observer et de devenir plus conscient de ses propres pensées, émotions et comportements dans le but de développer une « voix authentique » comme psychologue et d'améliorer son efficacité. Ces auteurs attribuent donc une fonction à la fois développementale et instrumentale à la pratique réflexive.

Selon Mandeville (1997), la pratique réflexive est une approche qui vise à amener le praticien à s'autoévaluer dans l'action dans le but d'augmenter son efficacité. Ceci étant dit, l'auteure décrit aussi le modèle du praticien réflexif comme un modèle d'apprentissage expérientiel. Or, selon elle, le processus d'apprentissage expérientiel n'est pas uniquement cognitif, mais fait appel à toutes les dimensions de la personne – incluant la dimension affective.

Selon Mikes-Liu et al. (2016), la pratique réflexive est de plus en plus encouragée en psychologie, puisqu'elle favoriserait divers éléments de développement personnels – comme la curiosité, la conscience de soi et la créativité du psychologue. Ce faisant, la pratique réflexive contribuerait à augmenter la qualité des services rendus par le

psychologue. Aussi, devenir plus conscient de son propre dialogue interne – une méthode que les auteurs proposent pour développer la réflexion-en-action – bénéficierait au psychologue lui-même dans sa pratique. Autrement dit, les bienfaits de la pratique réflexive ne seraient pas seulement pour les clients, ils seraient aussi pour le psychologue lui-même.

Ryba (2009) présente une approche inspirée du modèle du praticien réflexif et qui vise à rendre la pratique de la psychologie plus juste et efficace. Cette approche repose sur cinq stratégies, dont : « devenir un chercheur dans le contexte de la pratique » (p. 41). Selon l'auteure, cette stratégie implique deux projets de recherche simultanés : un portant sur la construction du problème et l'autre portant sur le soi du psychologue.

Siddiqui (2012) présente la *conscience de soi* comme une composante du modèle du praticien réflexif. En même temps, il s'inspire de ce modèle pour comprendre un processus instrumental, soit comment les psychologues déterminent lorsqu'il est pertinent de changer d'approche thérapeutique afin d'éviter les ruptures d'alliance.

Stricker (2010) effectue une critique du livre de Scaife (2010; tel que cité dans Stricker, 2010), *Supervising the reflective practitioner*. Un point négatif qu'il soulève est que cette auteure ne fait aucune référence à la notion de contre-transfert dans son modèle de supervision inspiré du modèle du praticien réflexif de Schön. Or, Stricker (2010)

considère qu'un aspect essentiel de la pratique réflexive est la capacité du psychologue à être conscient des facteurs personnels qui interfèrent avec sa pratique.

Selon Weston (2005), la pratique réflexive implique d'être compétent sur le plan théorique et technique, mais aussi d'être capable de manifester son savoir spécialisé dans une dynamique relationnelle avec le client. Or, cette capacité reposerait sur le développement de diverses sensibilités, lesquelles feraient intervenir la *conscience de soi* et de l'*usage de soi* du psychologue.

Selon Worseley (2007), la pratique réflexive est indissociable du développement personnel du psychologue, puisque devenir un praticien réflexif exige d'être capable de dialoguer ouvertement et honnêtement avec soi-même et avec les autres pour intégrer dans ses attitudes et sa manière d'être ses réactions personnelles aux rencontres avec ses clients. De même, selon Iszak (2006), appliquer le modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle des psychologues nécessite de mettre l'accent sur le soi de l'étudiant, puisque le développement personnel et le développement professionnel du psychologue sont interconnectés.

Tous ces exemples illustrent le fait que pour la majorité des auteurs consultés, la pratique réflexive a une fonction à la fois développementale et instrumentale : non seulement elle permet au psychologue de se développer sur le plan personnel, mais elle lui permet aussi d'améliorer sa pratique. De manière plus spécifique encore, pour la

plupart des auteurs, le fait pour le psychologue de se développer sur le plan personnel grâce à la pratique réflexive est un élément central dans le processus par lequel il améliore sa pratique. Autrement dit, pour la plupart des auteurs, le modèle du praticien réflexif met de l'avant le développement personnel et professionnel du psychologue de manière intégrée.



## **Discussion**

L'objectif de cette étude était d'effectuer une synthèse de la manière dont les idées de Schön sur la pratique réflexive ont été comprises dans la littérature spécifique à la psychologie professionnelle. Cette synthèse a permis de faire ressortir les trois points suivants : (1) une controverse se dégage de la littérature quant à savoir si la pratique réflexive fait appel ou non aux savoirs théoriques du psychologue; (2) les avis semblent partagés quant à savoir si la pratique réflexive peut ou non être enseignée à des psychologues en formation; et (3) la plupart des auteurs semblent d'accord quant au fait que la pratique réflexive a une fonction développementale importante, en plus de sa fonction instrumentale.

Dans cette partie de l'essai, les résultats associés à chacun des trois points seront interprétés. Puis, les conséquences de la présente recherche seront mises en évidence, de même que ses forces et limites.

### **Interprétation des résultats**

Pour chaque point de convergence ou de divergence, nous évaluerons les mérites respectifs des différentes positions relevées dans la littérature, notamment par le biais d'une confrontation avec les idées de Schön. Considérant que le deuxième point a des implications plus directes pour la formation professionnelle des psychologues, ce point fera l'objet d'une discussion plus détaillée.

### **Rôle des savoirs théoriques dans le modèle du praticien réflexif**

Certains auteurs semblent d'avis que Schön s'oppose à un modèle de pratique professionnelle où les savoirs théoriques jouent un rôle, alors que d'autres auteurs semblent plutôt d'avis que Schön reconnaît l'apport de divers types de savoirs à la pratique professionnelle, dont les savoirs théoriques. Cette dernière position apparaît davantage en adéquation avec les idées de Schön. S'il est vrai que Schön parle peu du rôle des savoirs théoriques dans son modèle du praticien réflexif, c'est probablement parce qu'il met l'accent sur d'autres types de savoirs, tout en reconnaissant l'apport des savoirs théoriques dans la pratique professionnelle.

Cette situation – soit celle où Schön met peu l'accent sur l'apport des savoirs théoriques à la pratique – pourrait s'expliquer par le fait que le modèle du praticien réflexif concerne les circonstances indéterminées de la pratique professionnelle, dans lesquelles il est insuffisant pour un professionnel de faire appel à des savoirs théoriques pour intervenir de manière efficace. De manière cohérente avec cette hypothèse, l'argument de Schön (1983) n'est pas que le modèle de la rationalité technique est erroné; son argument est plutôt que ce modèle est limité, en ce qu'il ne permet pas de rendre compte de la manière dont certains professionnels interviennent avec succès dans les circonstances indéterminées de la pratique.

Non seulement Schön s'intéresse avant tout aux circonstances indéterminées de la pratique, mais il s'est basé sur l'observation de professionnels experts pour développer

son modèle du praticien réflexif. Or, les recherches montrent depuis longtemps que plus le niveau d'expertise d'un professionnel augmente, plus ce dernier tend à raisonner sur la base de son expérience avec des situations similaires plutôt que sur la base de ses connaissances théoriques (Nendaz, Charlin, Leblanc, & Bordage, 2005; Regehr & Norman, 1996; Schmidt, Norman, & Boshuizen, 1990). Ce phénomène pourrait aussi contribuer à ce que Schön parle peu du rôle des savoirs théoriques dans la pratique professionnelle.

Par ailleurs, même si Schön aborde peu la question de l'apport des savoirs théoriques à la pratique professionnelle, il semble tout de même reconnaître cet apport. En particulier, il semble faire implicitement référence aux savoirs théoriques comme faisant partie des constantes que les professionnels intègrent dans leur réflexion-en-action (Schön, 1983). Les constantes seraient des éléments qui demeurent relativement stables à travers les pratiques mises en œuvre par les professionnels au sein d'une même profession (Schön, 1983). Elles contribueraient à expliquer les particularités de chaque profession, même si le processus de réflexion-en-action est relativement le même d'une profession à l'autre (Schön, 1983). Elles incluraient : (1) les moyens de communication, le vocabulaire et les répertoires à travers lesquels les professionnels décrivent la réalité; (2) les systèmes de valeurs à partir desquels les professionnels formulent les problèmes de la pratique et évaluent la pertinence de leurs interventions; (3) les théories globales à partir desquelles les professionnels interprètent les phénomènes; et (4) les rôles que les professionnels sont appelés à jouer en fonction du contexte institutionnel dans lequel ils pratiquent (Schön,

1983). Ces constantes offriraient au professionnel un cadre de référence à l'intérieur duquel le processus de réflexion-en-action peut avoir lieu (Schön, 1983).

Malgré l'absence de référence explicite aux savoirs théoriques dans la description que Schön (1983) fait des constantes, il y a lieu de croire que le rôle de ces savoirs est sous-entendu : vraisemblablement, les savoirs théoriques propres à chaque profession influencent le vocabulaire que les membres de cette profession utilisent pour décrire la réalité, de même que les théories globales à partir desquelles ils interprètent les phénomènes. Schön serait donc d'avis que les savoirs théoriques interviennent en amont du processus de réflexion-en-action, en contribuant au cadre de référence à l'intérieur duquel ce processus prend place.

Ceci étant dit, Schön (1983) affirme que le cadre de référence en question doit être suffisamment souple pour permettre aux professionnels de s'adapter face aux situations indéterminées de la pratique. Ses idées apparaissent ainsi similaires à celles de Le Boterf (2018), un auteur et consultant internationalement reconnu pour son expertise en matière de développement du professionnalisme et de la compétence dans diverses organisations. Selon cet auteur, pour être reconnu comme compétent dans les situations à prescription

ouverte<sup>11</sup>, il faut plus que d'être capable d'exécuter le prescrit<sup>12</sup>. Il faut être capable d'interpréter et même d'aller au-delà du prescrit (Le Boterf, 2018).

À la lumière des réflexions qui précèdent, la première position relevée dans la littérature – soit celle selon laquelle les savoirs théoriques sont exclus du modèle du praticien réflexif – semble résulter d'une mauvaise compréhension des idées de Schön. Plus spécifiquement, elle semble découler d'une mauvaise compréhension quant au fait que si Schön parle peu du rôle des savoirs théoriques dans la pratique, il s'agirait surtout d'une question d'accentuation. À l'inverse, la deuxième position relevée dans la littérature – soit celle selon laquelle les savoirs théoriques seraient inclus de manière intégrée avec d'autres types de savoirs dans le modèle du praticien réflexif – apparaît davantage en adéquation avec les idées de Schön.

Par conséquent, appliquer le modèle du praticien réflexif en psychologie impliquerait de reconnaître l'apport d'une pluralité de savoirs à la pratique professionnelle. Cette interprétation du modèle est cohérente avec la position qui prévaut au sein de la profession, soit celle selon laquelle un psychologue compétent est quelqu'un qui maîtrise une combinaison intégrée de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (Johnson & Kaslow, 2014; Kenkel, 2010; Lecomte et al., 2004; Peterson et al., 2010).

---

<sup>11</sup> Au sens où l'entend l'auteur, les situations à prescription ouverte correspondent à ce que Schön désigne comme les situations indéterminées de la pratique professionnelle, soit les situations uniques, incertaines, instables et/ou marquées par des conflits de valeurs.

<sup>12</sup> La notion de prescrit est semblable à ce que Schön désigne comme les constantes.

### **Applicabilité du modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle**

Pour certains auteurs, la pratique réflexive serait une compétence pouvant être définie de manière opérationnelle en vue de son enseignement à des psychologues de différents niveaux d'expérience, dont des psychologues en formation. Pour d'autres auteurs, la pratique réflexive serait plutôt une manière d'être et/ou un processus qui s'observe chez des professionnels expérimentés, de sorte qu'elle pourrait difficilement être enseignée dans le cadre de programmes de formation professionnelle en psychologie. Par ailleurs, à l'intérieur de certains textes, on retrouve simultanément des éléments propres à ces deux positions.

La controverse en question apparaît surprenante, considérant que Schön a écrit un livre entier – *Educating the reflective practitioner* (1987) – dans lequel il propose une conception de la formation professionnelle basée sur le modèle du praticien réflexif. À la lumière de ce fait, il apparaît peu cohérent de soutenir que le modèle du praticien réflexif s'adresse uniquement à des professionnels de niveaux plus avancés.

En même temps, ce point de vue est valide à certains égards. Spécifiquement, il est vrai que Schön a développé son modèle du praticien réflexif en se basant sur l'observation de professionnels experts. Il peut sembler incohérent de chercher à enseigner à des débutants un processus qui caractérise surtout des professionnels expérimentés.

Le point de vue selon lequel la pratique réflexive est une manière d'être est aussi valide à certains égards. En particulier, le titre du premier livre de Schön n'est pas « Reflective practice » (La pratique réflexive) mais plutôt « The reflective practitioner » (Le praticien réflexif). De manière similaire, le titre de son deuxième livre n'est pas « Teaching reflective practice » (Enseigner la pratique réflexive) mais plutôt « Educating the reflective practitioner » (Éduquer le praticien réflexif). Ces éléments suggèrent que les idées de Schön font avant tout référence à une personne (le praticien réflexif), ce qui impliquerait que la pratique réflexive est une manière d'être et non pas seulement une compétence.

De façon cohérente avec cette dernière idée, Schön (1983) soutient que le modèle du praticien réflexif a plusieurs implications en ce qui concerne le rôle des professionnels dans la société, notamment sur le plan de la relation professionnel-client. Dans le modèle de la rationalité technique, le professionnel adopterait un statut d'expert par rapport à son client. Il s'engagerait à rendre des services au meilleur de sa compétence et à ne pas abuser de son pouvoir. Quant au client, il s'engagerait à respecter l'autorité du professionnel et à payer pour les services rendus. Le professionnel serait redevable principalement envers ses pairs, puisque le client n'aurait pas les connaissances pour juger de sa compétence (Schön, 1983).

En contraste, dans le modèle du praticien réflexif, le professionnel adopterait un statut davantage d'égal à égal avec son client. Bien qu'il s'engagerait à rendre des services au



meilleur de sa compétence, il ne s'attendrait pas à ce qu'on lui fasse confiance aveuglément. Plutôt, il s'attendrait à devoir démontrer sa compétence dans l'action. Il s'attendrait aussi à devoir rendre son processus d'enquête explicite, pour que son client ait l'occasion d'y participer. Dans le modèle du praticien réflexif, le professionnel serait donc plus directement redevable envers sa clientèle (Schön, 1983).

Si le modèle du praticien réflexif faisait uniquement référence à une compétence, il est difficile de concevoir comment ce modèle pourrait avoir de telles implications sur le plan de la relation professionnelle. Ces implications suggèrent que la pratique réflexive correspond au moins en partie une manière d'être<sup>13</sup>, à travers laquelle le professionnel s'engage à faire preuve d'ouverture et de transparence envers son client.

Lorsqu'on prend pour acquis que la pratique réflexive – qui est au cœur de la compétence professionnelle selon Schön – réfère au moins en partie à une manière d'être, il apparaît cohérent de suivre l'approche de Schön, soit de se baser sur l'observation de professionnels expérimentés pour concevoir des dispositifs visant à favoriser le développement de la pratique réflexive chez des débutants. En effet, comme le dit Le Boterf (2018, p. 59) : « C'est en comprenant comment "fonctionne" en situation un

---

<sup>13</sup> À titre de rappel, dans cet essai, l'expression « manière d'être » est utilisée pour désigner un processus qu'un professionnel met en œuvre dans sa pratique et qui va au-delà des comportements décrits dans les référentiels de compétences, notamment ceux se rapportant au savoir-être. Voir à ce sujet : Le Boterf (2018).

professionnel compétent qu'il est possible de concevoir des méthodes et des outils de développement du professionnalisme, de formation professionnalisante, d'évaluation ».

À l'inverse, lorsqu'on prend pour acquis que la pratique réflexive réfère au moins en partie à une manière d'être, il apparaît peu cohérent de soutenir que ce concept peut être défini de manière opérationnelle pour pouvoir être intégré à un référentiel de compétences. Dans le contexte du présent essai, la notion de manière d'être réfère à un processus qui n'est ni mesurable ni atteignable, dans la mesure où il s'agit plutôt d'une ligne de conduite, d'une façon particulière par laquelle un professionnel habite son métier (Le Boterf, 2018). Ces caractéristiques sont en opposition avec celles des savoirs, savoir-faire et savoir-être décrits dans les référentiels de compétences, dans la mesure où ces différents types de savoirs sont conçus comme étant mesurables et atteignables (Borden & McIvried, 2010; Fouad & Grus, 2014; Kenkel, 2010; Knight, 2011; Nelson, 2007).

En d'autres termes, la différence entre une manière d'être et une compétence rappelle la différence entre une valeur et un but, souvent évoquée dans la thérapie d'acceptation et d'engagement – un modèle de psychothérapie empiriquement validé (Dionne, 2014; Monestès & Villatte, 2011). Pour les tenants de ce modèle, une valeur est comparable à une boussole : il s'agit d'une direction qui oriente la vie d'une personne et dans le sens de laquelle cette dernière peut poser des actions concrètes, mais qui ne peut jamais être atteinte, contrairement à un but (Dionne, 2014; Monestès & Villatte, 2011). De façon similaire, une manière d'être pourrait être décrite en utilisant la métaphore de la boussole;

ceci la distinguerait d'une compétence, qui correspondrait plutôt à un point d'arrivée. De ce point de vue, il apparaît peu cohérent de chercher à mesurer la pratique réflexive, puisque la notion de mesure implique celle d'un écart par rapport à un point d'arrivée (Le Boterf, 2018).

En résumé, en confrontant les idées exprimées dans le corpus analysé aux idées de Schön, il y a lieu de croire que chacune des deux positions relevées – soit celle selon laquelle la pratique réflexive est une compétence pouvant être enseignée à des psychologues en formation et celle selon laquelle la pratique réflexive est une manière d'être et/ou un processus qui s'observe plutôt chez les psychologues expérimentés – est partiellement fondée et partiellement erronée. La question se pose alors de savoir comment réconcilier ces deux positions.

En réponse à cette question, il se pourrait que la controverse relevée n'existe en fait que lorsqu'on privilégie une certaine conception de la formation professionnelle, soit celle qui sous-tend l'approche de formation par compétences en psychologie. Dans cette conception, les savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels à la pratique compétente de la psychologie doivent être identifiés et définis de manière à pouvoir être intégrés dans un référentiel de compétences (Borden & McIlvried, 2010; Fouad & Grus, 2014; Knight, 2011). Ce référentiel sert ensuite de cadre aux programmes de formation professionnelle, qui doivent démontrer que les étudiants maîtrisent les savoirs, savoir-faire et savoir-être en question au terme de leur formation (Borden & McIlvried, 2010; Fouad & Grus, 2014;

Knight, 2011). De cette manière, il est possible d'assurer la qualité de la formation professionnelle des psychologues et ce, de manière constante à travers les différents programmes (Borden & McIlvried, 2010; Fouad & Grus, 2014; Knight, 2011).

De ce point de vue, si l'on considère la pratique réflexive comme un aspect important de la compétence professionnelle des psychologues, il apparaît nécessaire d'opérationnaliser ce concept et de l'intégrer à un référentiel de compétences de manière à pouvoir l'enseigner et l'évaluer chez les psychologues en formation. Or, le modèle du praticien réflexif de Schön semble relever d'une autre conception de la formation professionnelle. Spécifiquement, même si Schön défend une vision de la formation professionnelle dans laquelle le développement de la pratique réflexive occupe une place prépondérante, il soutient que l'enseignement de la pratique réflexive s'effectue selon des méthodes distinctes que celles typiquement utilisées pour l'enseignement universitaire.

Plus précisément, selon Schön (1987), l'enseignement de la pratique réflexive prend place dans le contexte d'un practicum réflexif. Tel que discuté précédemment, un practicum réflexif est un environnement conçu pour favoriser l'apprentissage par la pratique, mais qui va au-delà d'un contexte où les étudiants apprennent à appliquer dans la pratique les théories et techniques apprises dans le cadre de cours. Dans cet environnement, les étudiants apprennent non seulement la pratique substantive propre à

leur profession; ils apprennent aussi une nouvelle culture<sup>14</sup>. Ces apprentissages se réalisent à travers divers moyens. En particulier, ils se réalisent à travers le dialogue avec un coach, dont le rôle se démarque de celui d'un enseignant au sens habituel (Schön, 1987).

Considérant ces particularités de l'enseignement dans un contexte de practicum réflexif, Schön (1987) est d'avis qu'intégrer un tel practicum dans les programmes de formation professionnelle impliquerait de repenser ces programmes dans leur ensemble, de même que le contexte organisationnel dans lequel ils sont dispensés. En particulier, cela impliquerait de développer de nouveaux types de recherche et de concevoir des programmes de formation dont toutes les composantes sont organisées de manière cohérente autour du practicum réflexif (Schön, 1987).

En somme, pour enseigner la pratique réflexive selon Schön, il est insuffisant de s'attarder au contenu des programmes de formation; il faut aussi s'attarder au contexte organisationnel dans lequel ces programmes sont dispensés. À cet égard, la vision de Schön rejoint la notion de « schéma directeur » proposée par Le Boterf (2018). Selon cet auteur, un schéma directeur est un thème qui oriente les projets à l'intérieur d'une organisation et qui crée de la cohérence et de la convergence entre les décisions prises par les acteurs de cette organisation, de manière à favoriser des pratiques professionnelles

---

<sup>14</sup> À cet égard, les idées de Schön rejoignent – en partie à tout le moins – celles provenant de traditions en matière d'éducation telles que la Paideia en Grèce antique et la Bildung dans le courant romantique allemand. Dans ces traditions, l'acquisition de savoirs est vue comme un processus qui conduit à la transformation en profondeur des manières de penser, d'agir et d'être, de sorte que la personne en est totalement transformée. Voir à ce sujet : Fuhr (2017); Jaeger (1964); Tardif, Lessard et Lahaye (1991).

compétentes (Le Boterf, 2018). Ce n'est pas la même chose qu'un plan, dans la mesure où un schéma directeur laisse de la marge de manœuvre décisionnelle aux acteurs (Le Boterf, 2018).

Vu ainsi, le projet de Schön apparaît très éloigné de celui impliquant de définir la pratique réflexive de manière opérationnelle afin de pouvoir l'intégrer à un référentiel de compétences. Spécifiquement, il y a lieu de croire que pour Schön, la notion de pratique réflexive est appelée à jouer un rôle de schéma directeur à l'intérieur des universités dispensant des programmes de formation professionnelle. Or, dans l'approche de formation par compétences en psychologie, la variable du contexte organisationnel tend à être mise de côté. L'accent est mis sur ce que les étudiants apprennent et sur la manière dont ils le démontrent, plutôt que sur ce que les programmes offrent et sur la manière dont ils l'offrent (Fouad & Grus, 2014; Knight, 2011; Nelson, 2007). En raison de ces caractéristiques, l'approche par compétences apparaît limitée pour ce qui est d'enseigner des aspects de la pratique professionnelle se rapportant en partie à une manière d'être, telles que la pratique réflexive.

Par ce qui précède, nous ne remettons aucunement en question la pertinence de l'approche de formation par compétences en psychologie. Au contraire, nous sommes d'avis que cette approche joue un rôle essentiel en ce qui a trait à former des psychologues compétents. Toutefois, nous partageons les réticences de Le Boterf (2018) par rapport au raisonnement de type « tout compétences » : à l'instar de cet auteur, nous soutenons

qu'avoir des compétences est une condition essentielle, mais insuffisante pour être compétent.

Plus spécifiquement, à la lumière de ce qui précède, nous sommes d'avis que si l'on veut appliquer le modèle du praticien réflexif de Schön à la formation professionnelle des psychologues, il faut penser au-delà des référentiels de compétences en portant aussi attention au contexte organisationnel. En particulier, nous sommes d'avis qu'il faut attribuer à la pratique réflexive un rôle de principe directeur qui se situe à l'extérieur des référentiels de compétences. Cette conception rejoint celle de Marineau (2004), selon qui le modèle du praticien réflexif devrait servir de méta-modèle pour la formation professionnelle des psychologues. Elle se distingue d'un grand nombre de modèles de compétences en psychologie, où la pratique réflexive est décrite comme une compétence (Fouad et al., 2009; Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Peterson et al., 2010; Rodolfa et al., 2005; Rodolfa et al., 2014).

### **Fonction attribuée à la pratique réflexive**

Si quelques auteurs décrivent le modèle du praticien réflexif en des termes uniquement instrumentaux, la plupart des auteurs semblent voir ce modèle comme ayant des aspects à la fois développementaux et instrumentaux. Ce constat est surprenant, considérant que Schön (1983, 1987) aborde peu les aspects développementaux dans sa description du modèle. Celui-ci apparaît surtout comme ayant une fonction instrumentale,

dans la mesure où il s'articule autour d'un processus cognitif – la réflexion-en-action – permettant au professionnel d'obtenir de bons résultats dans sa pratique.

Plus précisément, même si Schön présente la pratique réflexive comme étant au moins en partie une manière d'être (tel qu'expliqué au point précédent), il parle peu des bienfaits de la pratique réflexive pour le professionnel lui-même, plus précisément en termes de développement personnel. En appui à cette idée, le titre complet du premier livre de Schön est : « The reflective practitioner : How professionals think in action » (notre soulignement). Dans ce livre et dans le deuxième livre, peu d'accent est mis sur le développement personnel du professionnel et sur la capacité de ce dernier de bien gérer ses émotions, contrairement à la situation qui prévaut sur la plupart des écrits consultés au sujet de la pratique réflexive en psychologie.

Cette manière particulière d'interpréter le modèle du praticien réflexif en psychologie pourrait être due à des spécificités de la psychologie par rapport à d'autres professions. Entre autres, un des points distinctifs de la psychologie est que le psychologue est son propre outil. En psychothérapie plus spécifiquement, le succès de la thérapie dépend significativement de la capacité du psychologue à se réguler sur le plan affectif de manière à pouvoir réagir de façon sensible et ajustée à l'expérience subjective de son client (Lecomte et al., 2004; Maheux, Normandin, Parent, Ensink, & Sabourin, 2016; Plantade-Gipch, 2017). À la lumière de ce fait, il est cohérent que le modèle du praticien réflexif – un modèle qui apparaît avant tout comme ayant une fonction instrumentale – soit



interprété en psychologie comme étant lié de près au développement personnel du psychologue.

En même temps, il y a lieu de croire que dans la plupart des professions, le modèle du praticien réflexif mériterait d'être interprété comme ayant au moins certains aspects développementaux. Plus spécifiquement, il semble que l'importance du développement personnel est sous-entendue dans le modèle du praticien réflexif de Schön. Entre autres, dans son deuxième livre, Schön (1987) aborde la question des dimensions affectives du practicum. Il explique qu'un étudiant qui intègre un practicum est susceptible de ressentir de la confusion et de la vulnérabilité, puisqu'on lui demande de se plonger dans l'action. Il explique aussi qu'un coach est susceptible d'éprouver des émotions similaires, puisqu'il doit composer avec : (1) l'impossibilité d'expliquer aux étudiants ce qu'ils doivent faire dans un langage qui leur est intelligible au début et (2) les émotions difficiles de ces derniers. Dans une telle situation, il serait facile pour chaque partie de devenir défensive (Schön, 1987).

Or, selon Schön (1987), la qualité de la réflexion-en-action réciproque entre le coach et l'étudiant – laquelle est nécessaire à l'apprentissage de la pratique – dépend de la capacité de chaque partie à maintenir une posture d'ouverture malgré la présence d'émotions difficiles. Cette notion suggère qu'un certain degré de développement personnel des parties impliquées est nécessaire pour qu'un processus réflexif puisse prendre place. Autrement dit, la capacité de bien gérer ses émotions serait un prérequis

pour pouvoir réfléchir-en-action, du moins dans le contexte d'un practicum réflexif. Ce point de vue est cohérent avec celui de Le Boterf (2018), pour qui les émotions sont toujours présentes dans l'action, de sorte qu'un processus réflexif implique une mise à distance non seulement cognitive, mais aussi affective. Selon cet auteur, pour agir avec compétence, il est autant important pour un professionnel de savoir gérer ses émotions et maintenir une juste distance que d'être capable d'appliquer des savoir-faire techniques (Le Boterf, 2018). Cette notion s'appliquerait aux professions relationnelles en particulier, mais aussi aux autres professions (Le Boterf, 2018).

En résumé, il y a lieu de croire que dans toutes les professions, il serait pertinent d'interpréter le modèle du praticien réflexif d'une manière qui met de l'avant à la fois des aspects développementaux et instrumentaux. En psychologie, les aspects développementaux sont particulièrement saillants dans la manière dont le modèle a été interprété, ce qui est cohérent avec le fait que dans cette profession, le développement personnel du psychologue serait un élément central de sa compétence professionnelle (Lecomte et al., 2004; Maheux et al., 2016; Plantade-Gipch, 2017).

### **Conséquences de la recherche et retombées possibles**

La présente recherche a permis de clarifier plusieurs aspects du modèle du praticien réflexif tel qu'appliqué à la psychologie. Suite à une synthèse critique des écrits en psychologie au sujet de ce modèle, les conclusions qui ressortent sont les suivants :

- 1- Le modèle du praticien réflexif fait appel au savoir théorique du psychologue de manière intégrée avec d'autres types de savoirs.
- 2- Le modèle du praticien réflexif fait au moins en partie référence à une manière d'être, de sorte que ce modèle s'applique à la formation professionnelle des psychologues, mais de manière différente de celle dont on appliquerait un référentiel de compétences.
- 3- Le modèle du praticien réflexif a une fonction à la fois développementale et instrumentale, c'est-à-dire que les bienfaits pour le psychologue sur le plan du développement personnel ont un impact positif sur sa pratique.

Ces conclusions ont des implications potentielles pour ce qui est de la formation professionnelle des psychologues. Bien que le modèle du praticien réflexif soit valorisé en psychologie, une limite de ce modèle est son caractère vague (Cushway & Gatherer, 2003; Sheikh et al., 2007; Youngson, 2009). Le fait de clarifier le sens du modèle en psychologie constitue une étape essentielle dans l'optique de mieux l'appliquer à la formation professionnelle des psychologues.

Dans une large mesure, la première et la troisième conclusions sont cohérentes avec les conceptions de la pratique professionnelle qui prévalent en psychologie. En ce qui concerne la première conclusion, un des postulats de base de l'approche de formation par compétences en psychologie est que la compétence professionnelle des psychologues repose non seulement sur des savoirs, mais aussi sur des savoir-faire et des savoir-être –

lesquels sont indissociables dans la pratique (Johnson & Kaslow, 2014; Kenkel, 2010; Lecomte et al., 2004; Peterson et al., 2010). En ce qui concerne la troisième conclusion, les recherches montrent que les caractéristiques personnelles du psychologue – comme sa capacité d'empathie, ses habiletés interpersonnelles et sa capacité d'autorégulation émotionnelle – constituent un facteur déterminant de son efficacité comme thérapeute (Lecomte et al., 2004; Maheux et al., 2016; Plantade-Gipch, 2017).

Or, même si ces conclusions sont peu controversées, elles soulèvent des questions plus spécifiques quant à comment appliquer le modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle des psychologues. Entre autres, à partir du moment où l'on reconnaît que le modèle du praticien réflexif fait appel aux savoirs théoriques du psychologue de manière intégrée à d'autres types de savoirs, la question se pose de savoir comment favoriser cette intégration dans le cadre de la formation professionnelle des psychologues. De même, à partir du moment où l'on admet que le modèle du praticien réflexif a une fonction à la fois développementale et instrumentale, la question se pose de savoir quelle devrait être la place accordée au développement personnel à l'intérieur des programmes de formation professionnelle en psychologie. Par exemple, est-ce que former des psychologues réflexifs impliquerait de faire de la thérapie personnelle une exigence pour obtenir son diplôme?<sup>15</sup> Les réponses possibles à ces questions demeurent à être explorées.

---

<sup>15</sup> Cette question fait l'objet d'un débat de longue date au sein de la profession de psychologue, notamment au Québec. Voir à ce sujet : Parent, 2003.

Alors que la première et la troisième conclusions apparaissent peu controversées, la deuxième conclusion l'apparaît davantage. Cette conclusion s'éloigne à certains égards de la conception dominante de la formation professionnelle en psychologie, soit celle qui sous-tend l'approche de formation par compétences. Dans cette conception, les aspects de la pratique professionnelle considérés comme importants doivent être définis et intégrés dans un référentiel de compétences, de manière à pouvoir s'assurer que les futurs psychologues les maîtrisent rendus à un certain stade de leur développement professionnel.

Bien que l'approche par compétence présente de nombreux mérites quand il s'agit de favoriser la qualité de la formation professionnelle des psychologues, elle apparaît limitée pour ce qui est de supporter le développement de la pratique réflexive. Un élément important qui se dégage de l'interprétation des résultats dans la présente recherche est que la pratique réflexive fait référence au moins en partie à une manière d'être, ce qui n'est pas réductible à une compétence. En raison de cette caractéristique, il apparaît que pour soutenir le développement de la pratique réflexive dans le cadre des programmes de formation professionnelle en psychologie, il faut penser au-delà des référentiels de compétences en s'intéressant davantage au contexte organisationnel dans lequel les programmes sont dispensés. La question se pose alors de savoir comment mettre en place des mesures cohérentes avec ce principe.

Pour obtenir des éléments de réponse à cette question, il apparaît pertinent de s'inspirer de ce qui se fait déjà dans d'autres professions. Entre autres, à la faculté de médecine de l'Université McGill, un curriculum de formation articulé autour de la notion de « physicianship » a été mis en place (Boudreau, Cruess, & Cruess, 2011). Cette notion tient compte de la double identité du médecin, qui est à la fois un « guérisseur » – ce qui fait référence au côté humain – et un « professionnel » – ce qui fait référence au côté scientifique (Boudreau et al., 2011). Elle joue le rôle de schéma directeur au sein du programme de formation professionnelle des médecins, en ce qu'elle a pour fonction d'orienter l'ensemble des activités et des décisions prises au sein du programme de manière à favoriser le professionnalisme des futurs médecins (Boudreau et al., 2011). En particulier, elle oriente le choix des candidats à l'admission, les stratégies éducatives mises en place et le processus d'évaluation (Boudreau et al., 2011). Une caractéristique intéressante de ce programme est qu'autant les professeurs que les étudiants sont évalués pour leur professionnalisme, afin de s'assurer que les professeurs soient en mesure de jouer adéquatement un rôle de modèle pour les étudiants (Boudreau et al., 2011).

Il serait pertinent d'étudier dans quelle mesure un curriculum similaire pourrait être mis en place dans un programme de formation professionnelle en psychologie, en utilisant la notion de pratique réflexive comme schéma directeur plutôt que celle de « physicianship ». Il serait aussi pertinent de se pencher sur les impacts potentiels d'un tel curriculum en termes de qualité de la formation des futurs psychologues.

### **Forces et limites de la recherche**

Notre recherche comporte plusieurs forces. Sa première force tient dans son originalité : il s'agit d'un des premiers efforts visant à synthétiser ce qui a été écrit au sujet du modèle du praticien réflexif de Schön dans la littérature spécifique à la psychologie professionnelle. Jusqu'à maintenant, il n'y avait pas eu de tel état des lieux, malgré le (ou peut-être en raison du) consensus quant au fait que le développement de la pratique réflexive doit constituer un aspect important de la formation professionnelle des psychologues (Lecomte et al. 2004; Nelson, 2007; Plantade-Gipch, 2017; Sheikh et al., 2007).

De plus, notre démarche nous a permis de suggérer des pistes de réflexion quant aux manières de bonifier l'approche par compétences en psychologie, laquelle représente actuellement le standard pour les programmes de formation professionnelle en psychologie en Amérique du Nord (et même ailleurs dans le monde). En particulier, nous suggérons que pour enseigner des aspects de la pratique professionnelle qui se rapportent en partie à une manière d'être et que l'on considère importants – comme la pratique réflexive, il serait pertinent de regarder au-delà du contenu des programmes et de porter davantage attention au contexte organisationnel dans lequel ces programmes sont dispensés.

Malgré ces forces, notre recherche comporte inévitablement certaines limites. En particulier, il se pourrait que les trois points de convergence ou de divergence ayant été

analysés ne représentent qu'une partie de ceux qui auraient pu être traités. Le choix de ces trois points s'explique par un souci de concision, considérant l'ampleur du travail attendu pour un essai doctoral. Il s'explique aussi par le fait que les trois points en question apparaissaient comme les plus importants, autant de par leur récurrence à travers les textes qu'en raison de leurs implications pour la formation professionnelle des psychologues. Dans l'optique d'obtenir un portrait encore plus riche, il pourrait être pertinent dans le cadre d'une future recherche d'analyser d'autres dimensions de la manière dont le modèle du praticien réflexif a été compris dans la littérature spécifique à la psychologie professionnelle. En particulier, il pourrait être pertinent d'analyser dans quelle mesure les différents auteurs traitant de la pratique réflexive en psychologie mettent l'accent sur la réflexion-en-action ou la réflexion-sur-l'action et dans quelle mesure ils interprètent la pratique réflexive comme étant un processus conscient ou inconscient.

Une autre limite réside dans le fait que ce ne sont pas tous les textes faisant référence au modèle du praticien réflexif de Schön qui ont été relevés à l'intérieur de la littérature spécifique à la psychologie professionnelle. Cette limite s'explique par des considérations relatives à la recherche par mots-clés (voir la section « Méthode » de cet essai pour plus de détails). Elle s'explique aussi par l'objectif de notre recherche, qui était de dégager des pistes de réflexion quant à comment le modèle du praticien réflexif a été compris en psychologie – et non pas d'effectuer un compte-rendu de tout ce qui a été dit au sujet de ce modèle à l'intérieur de la littérature spécifique à la psychologie professionnelle. Autrement dit, le rôle du corpus sélectionné était de servir d'exemplaire et non pas de liste



exhaustive. De plus, la saturation des données<sup>16</sup> a été atteinte. Dans le cadre d'une future recherche, il serait tout de même intéressant d'effectuer une analyse similaire en utilisant un autre corpus de textes en psychologie traitant du modèle du praticien réflexif de Schön, afin de voir si les résultats de cette analyse corroborent ceux auxquels nous arrivons.

---

<sup>16</sup> À titre de rappel, la saturation des données signifie : (1) que les données recueillies n'apportent plus aucune nouvelle information; (2) que les catégories émergentes incluent tous les éléments du phénomène et ne sont plus enrichies par de nouvelles données; et (3) que les liens entre les catégories sont établis et argumentés.

## **Conclusion**

La présente recherche a permis de dégager des pistes de réflexion quant à la manière dont le modèle du praticien réflexif de Schön (1983, 1987) a été interprété dans la littérature spécifique à la psychologie professionnelle. À notre connaissance, il s'agit de la première tentative d'effectuer une synthèse de ce qui a été écrit à propos de ce modèle en psychologie, bien que le modèle en question soit valorisé au sein de la profession et que la plupart des modèles de compétences mettent de l'avant le développement de la pratique réflexive comme un aspect important de la formation professionnelle des psychologues.

À la suite d'une discussion structurée autour des trois principaux points de convergence ou de divergence relevés dans la littérature étudiée, il y a lieu de croire que le modèle du praticien réflexif en psychologie mériterait d'être interprété de la manière suivante :

- 1- Ce modèle met de l'avant les savoirs théoriques du psychologue de manière intégrée à d'autres types de savoirs.
- 2- La pratique réflexive réfère au moins en partie à une manière d'être, de sorte que le modèle du praticien réflexif s'applique à la formation professionnelle des psychologues, mais d'une manière qui requiert de porter davantage attention au contexte organisationnel des programmes.

- 3- La pratique réflexive a une fonction à la fois développementale et instrumentale, c'est-à-dire qu'elle bénéficie au psychologue lui-même et à ses clients.<sup>17</sup>

Ces conclusions représentent un point de départ dans l'optique de mieux appliquer le modèle du praticien réflexif à la formation professionnelle des psychologues. De plus, elles contribuent à mettre de l'avant une nouvelle perspective dans la réflexion entourant la formation professionnelle des psychologues. En ce moment, il semble y avoir un consensus au sein de la profession quant au fait que la meilleure façon de former des psychologues est de privilégier une approche par compétences. Tout en réaffirmant les mérites d'une telle approche, notre essai suggère que pour enseigner certains aspects de la pratique professionnelle qui sont reconnus comme importants, il est nécessaire de penser au-delà des référentiels de compétences. Plus spécifiquement, nous suggérons qu'il est nécessaire de prendre en compte le contexte organisationnel des programmes. Cela pourrait notamment se faire en s'inspirant de la notion de *schéma directeur* de Le Boterf (2018), ou encore des mesures mises en place dans les institutions propres à d'autres professions, telles que la faculté de médecine de l'Université McGill (Boudreau et al., 2011).

Autrement dit, la présente recherche soulève des pistes de réflexion quant à une manière de bonifier l'approche de formation par compétences en psychologie. Bien que

---

<sup>17</sup> Nous sommes conscients que ces éléments – ainsi que d'autres éléments mentionnés dans la conclusion – présentent des redondances par rapport à ce qui a déjà été exprimé dans la discussion. Nous les incluons tout de même afin de bien faire ressortir les éléments importants de notre recherche dans la conclusion.

la perspective proposée apparaît bien adaptée pour ce qui est de prendre en compte le développement de la pratique réflexive dans la formation professionnelle des psychologues, elle apparaît aussi pertinente pour ce qui est de prendre en compte d'autres notions faisant référence en partie à une manière d'être.

Entre autres, elle semble indiquée en ce qui a trait à soutenir le développement du professionnalisme. Comme la pratique réflexive, cette notion est mise de l'avant dans plusieurs grands modèles de compétences en psychologie (Fouad et al., 2009; Fouad & Grus, 2014; Johnson & Kaslow, 2014; Peterson et al., 2010). De même, elle a été critiquée pour son caractère vague (Grus & Kaslow, 2014). Cette situation pourrait être due au fait que tout comme la pratique réflexive, le professionnalisme fait référence en partie à une manière d'être. Ainsi, cette notion serait difficilement formalisable sous forme de compétence; sans compter que cela ne serait pas souhaitable. Plutôt que d'intégrer le professionnalisme dans un référentiel de compétences, il y a donc lieu de croire que le développement du professionnalisme serait mieux pris en compte par une approche telle que celle proposée dans le présent essai, soit une approche prenant davantage en compte le contexte organisationnel des programmes de formation professionnelle en psychologie. En d'autres termes, l'approche proposée dans cet essai apparaît pertinente non seulement pour ce qui est de favoriser l'apprentissage de la pratique réflexive, mais aussi pour ce qui est de favoriser l'apprentissage d'autres processus qui sont valorisés dans la profession.

## Références

- Anderson, A. G., Knowles, Z., & Gilbourne, D. (2004). Reflective practice for sport psychologists: Concepts, models, practical implications, and thoughts on dissemination. *Sport Psychologist, 18*(2), 188-203. doi:10.1123/tsp.18.2.188
- Association of State and Provincial Psychology Boards. (2020). EPPP (Part 2-Skills) Information Page. Repéré à <https://www.asppb.net/page/EPPPPart2-Skills>
- Bager-Charleson, S. (2010). *Reflective practice in counselling and psychotherapy*. Exeter, Royaume-Uni: Learning Matters.
- Bager-Charleson, S. (2018). Countertransference in reflective practice: An integrative approach to monitor self-awareness in clinical practice. Dans P. Valerio (Éd.), *Introduction to countertransference in therapeutic practice: A myriad of mirrors* (pp. 145-166). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Brandt, K. (2014). Transforming clinical practice through reflection work. Dans K. Brandt, B. D. Perry, S. Seligman, & E. Tronick (Éds), *Infant and early childhood mental health: Core concepts and clinical practice* (pp. 293-307). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bell, D. J., & Hausman, E. M. (2014). Training models in professional psychology doctoral programs. Dans W. B. Johnson & N. J. Kaslow (Éds), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 33-51). Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Borden, K. A., & McIlvried, E. J. (2010). Applying the competency model to professional psychology education, training, and assessment: Mission Bay and beyond. Dans M. B. Kenkel & R. L. Peterson (Éds), *Competency-based education for professional psychology* (pp. 43-53). Washington, DC: American Psychological Association.
- Boudreau, J. D., Cruess, S. R., & Cruess, R. L. (2011). Physicianship: Educating for professionalism in the post-flexnarian era. *Perspectives in Biology and Medicine, 54*(1), 89-105. doi:10.1353/pbm.2011.0000
- Cautin, R. L., & Baker, D. B. (2014). A history of education and training in professional psychology. Dans W. B. Johnson & N. J. Kaslow (Éds), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 17-32). Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.

- Cushway, D., & Gatherer, A. (2003). Reflecting on reflection. *Clinical Psychology*, 27, 6-10. Repéré à <https://www.psychminded.co.uk/wp-content/uploads/2014/04/clinicalpsychology.pdf#page=8>
- Dionne, F. (2014). *Libérez-vous de la douleur : par la méditation et l'ACT*. Paris, France: Payot & Rivages.
- Farber, E. (2014). Theoretical orientation in the education and training of psychologists. Dans W. B. Johnson & N. J. Kaslow (Éds), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 67-86). Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Fouad, N. A., & Grus, C. L. (2014). Competency-based education and training in professional psychology. Dans W. B. Johnson & N. J. Kaslow (Éds), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 105-119). Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. L., Hutchings, P. S., Madson, M., . . . Crossman, R. E. (2009). Competency Benchmarks: A developmental model for understanding and measuring competence in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), S5-S26. doi:10.1037/a0015832
- Freshwater, D. (2007). Teaching and learning reflective practice. Dans T. Stickley & T. Basset (Éds), *Teaching mental health* (pp. 265-274). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Fuhr, T. (2017). Bildung : An introduction. Dans A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Éds), *Transformative learning meets Bildung: An international exchange* (pp. 3-15). Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers.
- Gharadjedaghi, E. (2009). *Systematic self-exploration training: A process training model for emerging and experienced therapists to overcome impasses in therapy* (Publication No. 3535027) [Essai doctoral, Argosy University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Gorman, P. A. (1989). *Family therapy supervision in an agency setting: An analysis of moments-of-intervention* (Publication No. 9011730) [Thèse de doctorat, University of Massachusetts]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Grus, C. L. & Kaslow, N. J. (2014). Professionalism: Professional attitudes and values in psychology. Dans W. B. Johnson & N. J. Kaslow (Éds), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 491-509). Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.



- Hass, M., & Osborn, J. (2002). Using a formative program portfolio to enhance graduate school psychology programs. *California School Psychologist*, 7, 75-84. doi:10.1007/BF03340891
- Heffron, M. C., Ivins, B., & Weston, D. R. (2005). Finding an authentic voice: Use of self. Essential learning processes for relationship-based work. *Infants & Young Children*, 18(4), 323-336. doi:10.1097/00001163-200510000-00008
- Hoffman, L. (1998). Setting aside the model in family therapy. Dans M. F. Hoyt (Éd.), *The handbook of constructive therapies: Innovative approaches from leading practitioners* (pp. 100-115). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Iszak, M. G. (2006). *Achieving self-reflective practice: A comparative psychoanalytic approach to the training of clinical psychology doctoral students* (Publication No. 3239725) [Essai doctoral, Chicago School of Professional Psychology]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Jaeger, W. W. (1964). *Paideia : la formation de l'homme grec*. Paris, France: Gallimard.
- Johnson, W. B., & Kaslow, N. J. (2014). On developing professional psychologists: The state of the art and a look ahead. Dans W. B. Johnson & N. J. Kaslow (Éds), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 1-14). Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Kenkel, M. B. (2010). The future of the professional psychology educational model. Dans M. B. Kenkel & R. L. Peterson (Éds), *Competency-based education for professional psychology* (pp. 263-274). Washington, DC: American Psychological Association.
- Klonoff, E. A. (2016). PhD training in clinical psychology. Dans J. C. Norcross, G. R. VandenBos, D. K. Freedheim, & L. F. Campbell (Éds), *The APA handbook of clinical psychology: Education and profession* (Vol. 5, pp. 29-48). Washington, DC: American Psychological Association.
- Knight, B. G. (2011). Training in professional psychology in the US: An increased focus on competency attainment. *Australian Psychologist*, 46(2), 140-141. doi:10.1111/j.1742-9544.2011.00026.x
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence : comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Paris, France: Groupe Eyrolles.
- Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M.-S., & Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces? Implications pour la formation en psychologie. *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), 73-102.

- LeGoff, D. B. (1997). It don't mean a thing if it ain't got that swing. *Contemporary Psychology*, 42(12), 1099-1100. doi:10.1037/000651
- Lewis, L. A. (2011). *Beyond competence: A qualitative analysis of exemplary counseling* (Publication No. 3460774) [Thèse de doctorat, State University of New York at Buffalo]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Maheux, J., Normandin, L., Parent, K., Ensink, K., & Sabourin, S. (2016). Activités mentales lors de l'écoute thérapeutique : établissement de profils et influence de caractéristiques personnelles. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 217-234.
- Mandeville, L. (1997). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie* (Publication No. NQ38814) [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Mandeville, L. (2000). La psychologie à la dérive. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 5-38.
- Marineau, R. (2004). Formation à la psychologie professionnelle : perspectives et défis. *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), 175-192.
- Martindale, A., & Collins, D. (2012). A professional judgment and decision making case study: Reflection-in-action research. *Sport Psychologist*, 26(4), 500-518. doi:10.1123/tsp.26.4.500
- McCleary, R. W. (1992). *Conversing with uncertainty: Practicing psychotherapy in a hospital setting*. Hillsdale, NJ: Analytic Press, Inc.
- Mikes-Liu, K., Goldfinch, M., MacDonald, C., & Ong, B. (2016). Reflective practice: An exercise in exploring inner dialogue and vertical polyphony. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 37(3), 256-272. doi:10.1002/anzf.1166
- Monestès, J.-L. & Villatte, M. (2011). *La thérapie d'acceptation et d'engagement : ACT*. Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson
- Nendaz, M., Charlin, B., Leblanc, V., & Bordage, G. (2005). Le raisonnement clinique : données issues de la recherche et implications pour l'enseignement. *Pédagogie Médicale*, 6(4), 235-254. doi:10.1051/pmed:2005028
- Nelson, P. D. (2007). Striving for competence in the assessment of competence: Psychology's professional education and credentialing journey of public accountability. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(1), 3-12. doi:10.1037/1931-3918.1.1.3

- Norcross, J. C., VandenBos, G. R., & Freedheim, D. K. (2016). Recent developments and future directions in clinical psychology. Dans J. C. Norcross, G. R. VandenBos, D. K. Freedheim, & L. F. Campbell (Éds), *APA handbook of clinical psychology: Education and profession* (Vol. 5, pp. 471-487). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ordre des psychologues du Québec (2019). Manuel d'évaluation des programmes de doctorat en psychologie. Repéré à [https://www.ordrepsy.qc.ca/c/document\\_library/get\\_file?uuid=449cdb65-1a29-48cf-89b9-6708d1653ef7&groupId=26707](https://www.ordrepsy.qc.ca/c/document_library/get_file?uuid=449cdb65-1a29-48cf-89b9-6708d1653ef7&groupId=26707)
- Parent, P.-P. (2003). Quelques sujets de débat au sein de l'Ordre des psychologues du Québec : enjeux éthiques soulevés par l'identité professionnelle des psychologues. Dans G. A. Legault & M.-P. Desaulniers (Éds), *Crise d'identité professionnelle et professionnallisme* (pp. 105-130). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Peterson, R. L. (2010). Threats to quality in professional education in training: The politics of models, obfuscation of the clinical, and corporatization. Dans M. B. Kenkel & R. L. Peterson (Éds), *Competency-based education for professional psychology* (pp. 55-65). Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, R. L., Peterson, D. R., Abrams, J. C., Stricker, G., & Ducheny, K. (2010). The National Council of Schools and Programs of Professional Psychology Educational Model 2009. Dans M. B. Kenkel & R. L. Peterson (Éds), *Competency-based education for professional psychology* (pp. 13-42). Washington, DC: American Psychological Association.
- Plantade-Gipch, A. (2017). Former les futurs psychothérapeutes à la relation : la réflexion-en-action dans l'alliance thérapeutique. *Pratiques Psychologiques*, 23(3), 217-231. doi:10.1016/j.prps.2017.05.001
- Quicke, J. (2000). A phenomenology of educational psychological practice. *Educational Psychology in Practice*, 15(4), 256-262. doi:10.1080/0266736000150407
- Regehr, G., & Norman, G. R. (1996). Issues in cognitive psychology: implications for professional education. *Academic Medicine*, 71(9), 988-1001. Repéré à [https://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1996/09000/Issues\\_in\\_cognitive\\_psychology\\_\\_implications\\_for.15.aspx](https://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1996/09000/Issues_in_cognitive_psychology__implications_for.15.aspx)
- Roberts, M. C., Borden, K. A., Christiansen, M. D., & Lopez, S. J. (2005). Fostering a culture shift: Assessment of competence in the education and careers of professional psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 355-361. doi:10.1037/0735-7028.36.4.355

- Rodolfa, E., Baker, J., DeMers, S., Hilson, A., Meck, D., Schaffer, J., . . . Webb, C. (2014). Professional psychology competency initiatives: Implications for training, regulation, and practice. *South African Journal of Psychology, 44*(2), 121-135. doi:10.1177/0081246314522371
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*(4), 347-354. doi:10.1037/0735-7028.36.4.347
- Ryba, T. V. (2009). Understanding your role in cultural sport psychology. Dans R. J. Schinke & S. J. Hanrahan (Éds), *Cultural Sport Psychology* (pp. 35-44). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, H. G., Norman, G. R., & Boshuizen, H. P. (1990). A cognitive perspective on medical expertise: Theory and implications. *Academic Medicine, 65*(10), 611-621. Repéré à [https://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1990/10000/A\\_cognitive\\_perspective\\_on\\_medical\\_expertise\\_.1.aspx](https://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1990/10000/A_cognitive_perspective_on_medical_expertise_.1.aspx)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sheikh, A. I., Milne, D. L., & Macgregor, B. V. (2007). A model of personal professional development in the systematic training of clinical psychologists. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 14*(4), 278-287. doi:10.1002/cpp.540
- Siddiqui, N. I. (2012). How does a second-wave cognitive behavioural practitioner manage a transition to third-wave practice? *Counselling Psychology Review, 27*(2), 36-51. Repéré à <http://web.b.ebscohost.com/biblioproxy.uqtr.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=516d0f45-c4cf-466d-847a-f4468d94ceac%40pdc-v-sessmgr02>
- Société canadienne de psychologie (2011). Accreditation standards and procedures for doctoral programmes and internships in professional psychology. Repéré à [https://cpa.ca/docs/File/Accreditation/Accreditation\\_2011.pdf](https://cpa.ca/docs/File/Accreditation/Accreditation_2011.pdf)
- Stein, D. L. (2010). What makes therapy work? An exploratory study of the understandings of “expert” psychotherapeutic practitioners (Thèse de doctorat inédite). Curtin University. Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.11937/2319>

- Stricker, G. (2011). Review of Supervising the reflective practitioner: An essential guide to theory and practice. *Psychotherapy, 48*(3), 313-314. doi:10.1037/a0023130
- Tardif, M., Borgès, C., & Malo, A. (2012). Introduction. Dans M. Tardif, C. Borgès, & A. Malo (Éds), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (pp. 7-17). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés, 23*(1), 55-69. doi:10.7202/001785ar
- Weston, D. R. (2005). Training in infant mental health: Educating the reflective practitioner. *Infants & Young Children, 18*(4), 337-348. doi:10.1097/00001163-200510000-00009
- Worsley, R. (2007). Setting up practice and the therapeutic framework. Dans M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid, & G. Wyatt (Éds), *The handbook of person-centered psychotherapy and counselling*. (pp. 341-352). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Youngson, S. (2009). Personal development in clinical psychology: The context. Dans J. N. Hughes & S. Youngson (Éds), *Personal development and clinical psychology* (pp. 8-23). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

## **Appendice**

Présentation sommaire des textes inclus dans l'analyse

Tableau 2

*Présentation sommaire des textes inclus dans l'analyse*

	Pays	Champ	Résumé
1. Anderson, Knowles et Gilbourne (2004)	Royaume-Uni	Psychologie du sport	Dans cet <b>article</b> , les auteurs soutiennent que la pratique réflexive est une approche à la formation et à la pratique qui permet aux professionnels d'explorer leurs décisions et leurs expériences dans le but d'améliorer leur compréhension et leur gestion d'eux-mêmes et de leur pratique.
2. Bager-Charleson (2010)	Royaume-Uni	Counselling et psychothérapie	Dans ce <b>livre</b> , l'auteure a comme objectif d'aider les étudiants en counselling et en psychothérapie à développer : (1) une meilleure compréhension du concept de pratique réflexive et (2) de nouvelles perspectives sur la pratique professionnelle.
3. Bager-Charleson (2018)	États-Unis	Psychothérapie	Dans ce <b>chapitre</b> , l'auteure présente une méthode d'apprentissage transformatif visant à aider les thérapeutes à développer une pratique réflexive.
4. Brandt (2014)	États-Unis	Santé mentale chez l'enfant	Dans ce <b>chapitre</b> , l'auteure présente le processus réflexif comme un moyen de développement professionnel par lequel le praticien combine son savoir interne et externe de manière continue afin d'examiner et de transformer sa pratique.
5. Freshwater (2007)	États-Unis	Santé mentale	Dans ce <b>chapitre</b> , l'auteure discute des stratégies disponibles pour promouvoir la réflexion sur et dans l'action dans le cadre de la formation des professionnels en santé mentale.

Tableau 2

*Présentation sommaire des textes inclus dans l'analyse (suite)*

	Pays	Champ	Résumé
6. Gharadjedaghi (2009)	États-Unis	Psychologie clinique	Dans cet <b>essai</b> , l'auteur soutient que la capacité à gérer les impasses thérapeutiques devrait être systématiquement prise en compte dans le curriculum des programmes de formation professionnelle en psychologie, ce qui représenterait un premier pas vers la mise en place d'un practicum réflexif au sens où l'entend Schön (1987).
7. Gorman (1989)	États-Unis	Thérapie familiale	Dans cette <b>thèse</b> , l'auteure rend compte d'une étude visant à comprendre comment les superviseurs cliniques expérimentés prennent des décisions en contexte de supervision
8. Hass et Osborn (2002)	États-Unis	Psychologie scolaire	Dans cet <b>article</b> , les auteurs décrivent et évaluent le processus d'implantation d'un portfolio dans un programme de cycle supérieur en psychologie scolaire, une initiative visant à supporter la mission de l'université de former des professionnels réflexifs.
9. Heffron, Ivins et Weston (2005)	États-Unis	Thérapie familiale	Dans cet <b>article</b> , les auteures présentent quatre catégories de compétences associées à l' <i>usage du soi</i> – dont la pratique réflexive – qu'elles considèrent comme essentielles à une pratique efficace en thérapie familiale.
10. Hoffman (1998)	États-Unis	Thérapie familiale	Dans ce <b>chapitre</b> , l'auteure décrit le processus par lequel elle est passée d'une approche positiviste à une approche constructiviste de la thérapie familiale, un processus qu'elle considère avoir été significativement influencé par les idées de Schön (1983).



Tableau 2

*Présentation sommaire des textes inclus dans l'analyse (suite)*

	Pays	Champ	Résumé
11. Iszak (2006)	États-Unis	Psychologie clinique	Dans cet <b>essai</b> , l'auteur cherche à intégrer des concepts psychanalytiques avec le modèle du praticien réflexif de Schön, dans le but d'en arriver à un modèle opérant de pratique réflexive pouvant être mis en pratique dans le cadre des programmes de doctorat en psychologie clinique.
12. LeGoff (1997)	États-Unis	Psychologie	Dans cet <b>article</b> , l'auteur critique un livre (Dokecki, 1996; tel que cité dans LeGoff, 1997) portant sur le concept de pratique réflexive-généraliste. Ce concept se veut une position mitoyenne entre une pratique professionnelle visant à promouvoir la liberté individuelle et une pratique professionnelle visant à promouvoir le bien collectif.
13. Lewis (2011)	États-Unis	Psychologie du counselling	Dans cette <b>thèse</b> , l'auteure présente les résultats d'une étude qualitative visant à révéler quels sont les éléments qui distinguent la pratique exemplaire de la pratique ordinaire du counselling.
14. Mandeville (1997)	Canada	Psychologie	Dans cette <b>thèse</b> , l'auteure présente les résultats d'une étude visant à comprendre comment l'expérience peut contribuer au développement des compétences chez les psychologues en formation.
15. Martindale & Collins (2012)	Royaume-Uni	Psychologie du sport	Dans cet <b>article</b> , les auteurs rendent compte d'une étude de cas visant à illustrer le processus de jugement professionnel et de prise de décision d'un psychologue du sport.

Tableau 2

*Présentation sommaire des textes inclus dans l'analyse (suite)*

	Pays	Champ	Résumé
16. McCleary (1992)	États-Unis	Psychothérapie	Dans ce <b>livre</b> , l'auteure fournit une description détaillée de son expérience professionnelle avec sa première patiente, une adolescente hospitalisée. Elle fait plusieurs références aux idées de Schön, qui lui auraient permis de rendre intelligible le processus à travers lequel elle est progressivement arrivée à comprendre comment intervenir avec cette patiente.
17. Mikes-Liu, Goldfinch, MacDonald, & Ong (2016)	Australie	Thérapie familiale	Dans cet <b>article</b> , les auteurs présentent un exercice expérientiel s'adressant à des thérapeutes. Cet exercice – qui implique pour les thérapeutes de prendre davantage conscience de la multiplicité de voix internes dont ils font l'expérience – viserait à développer la capacité de réflexion-en-action.
18. Quicke (2000)	Royaume-Uni	Psychologie de l'éducation	Dans cet <b>article</b> , l'auteur présente une approche phénoménologique s'appliquant à la pratique de la psychologie de l'éducation. Cette approche est inspirée des notions de <i>life-world</i> (Schutz, 1974; tel que cité dans Quicke, 2000) et de praticien réflexif (Schön, 1983).
19. Ryba (2009)	États-Unis	Psychologie du sport	Dans ce <b>chapitre</b> , l'auteure argumente en faveur d'une approche de la psychologie du sport en tant que praxis culturelle. Cette approche est influencée par les idées de Schön (1983) sur la pratique réflexive.

Tableau 2

*Présentation sommaire des textes inclus dans l'analyse (suite)*

	Pays	Champ	Résumé
20. Siddiqui (2012)	Royaume-Uni	Psychologie du counselling	Dans cet <b>article</b> , l'auteur présente les résultats d'une étude à cas unique, dans laquelle il examine ses ressentis comme thérapeute afin d'identifier des moments de rupture dans le processus thérapeutique – soit des moments où il s'interroge quant à savoir s'il devrait changer d'approche thérapeutique.
21. Stein (2010)	Australie	Psychothérapie	Dans cette <b>thèse</b> , l'auteure présente les résultats d'une étude visant à comprendre les facteurs qui font en sorte qu'une psychothérapie fonctionne. Pour ce faire, elle adopte une posture constructiviste basée sur les notions de <i>phronesis</i> d'Aristote et de pratique réflexive de Schön (1983).
22. Stricker (2011)	États-Unis	Psychologie	Dans cet <b>article</b> , l'auteur effectue une critique du livre de Scaife (2010; tel que cité dans Stricker, 2011), <i>Supervising the reflective practitioner</i> . Il discute de plusieurs parallèles entre les idées exprimées dans ce livre et les idées de Schön (1983).
23. Weston (2005)	États-Unis	Santé mentale chez l'enfant	Dans cet <b>article</b> , l'auteure discute des défis inhérents à la formation des professionnels en santé mentale chez l'enfant.
24. Worsley (2007)	États-Unis	Psychothérapie	Ce <b>chapitre</b> traite du défi pour les thérapeutes novices de composer avec des pressions à la fois internes et externes.