

L'interaction en ligne pour développer la pensée réflexive des futurs enseignants : patterns réflexifs et influence de l'outil

Simon Collin¹, Thierry Karsenti², Gabriel Dumouchel²
collin.simon@uqam.ca ; thierry.karsenti@umontreal.ca ; gabriel.dumouchel@umontreal.ca

¹ Université du Québec à Montréal

² Université de Montréal

Résumé. Ce texte a pour objectif d'examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires et quelle est l'influence de l'outil (ici, une liste de diffusion) sur leur pratique réflexive. Pour ce faire, nous commençons par présenter le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle, qui a pour but de poser le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne. Par la suite, nous exposons la méthodologie adoptée auprès de trois groupes d'enseignants-stagiaires et de leurs superviseurs. Les résultats concernent en premier lieu les patterns de pratique réflexive interactionnelle des enseignants-stagiaires puis l'influence de l'outil, que nous aborderons principalement en termes de limite de la liste de diffusion pour soutenir la pratique réflexive interactionnelle.

Mots-clés: pratique réflexive, enseignants-stagiaires, interaction en ligne

Introduction et contexte

La pratique réflexive forme désormais une compétence professionnelle dans de nombreux programmes de formation initiale d'enseignants (Mansvelder-Longayroux, 2007). Au Québec, la pratique réflexive forme officiellement une composante de la compétence 11 depuis 2001. Cette compétence vise à « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (Ministère de l'éducation du Québec, 2001, p. 127). Elle se doit donc d'être développée chez les futurs enseignants, notamment au moyen de dispositifs de soutien qui lui sont dédiés. Si certains d'entre eux sont individuels (ex.: portfolio; journal de bord), d'autres sont conçus de façon collective (ex.: séminaire de discussion; entretien d'explicitation de pratique; outils de communication par Internet) et impliquent la présence des pairs ou des formateurs. Parmi eux, l'interaction en ligne semble particulièrement propice au soutien de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires pour deux raisons: (1) elle revêt un potentiel sociocognitif (voir Barnett, 2002; Zhao et Rop, 2001). En effet, il est possible de penser que l'interaction en ligne, parce qu'elle met en jeu différents points de vue, forme un outil à potentiel cognitif (Depover, Karsenti et Komis, 2007) susceptible de soutenir des activités telles que la dissonance cognitive (Festinger, 1957) et la négociation (Baker, 1994). Salomon (1993) aborde d'ailleurs l'interaction en ligne

comme un outil propice à la distribution située. (2) elle permet aux enseignants-stagiaires de partager leur expérience malgré leur dispersion géographique sur différents lieux de stage, ce qui réduit les occasions d'interaction en présentiel (Karsenti, Lepage et Gervais, 2002). Pourtant, le rôle de l'interaction (qu'elle soit verbale ou plus spécifiquement en ligne) pour la pratique réflexive pose question. En effet la pratique réflexive en formation initiale est majoritairement conceptualisée comme un processus individuel (Makinster, Barab, Harwood et Andersen, 2006 ; Ottesen, 2007 ; Zeichner et Liston, 1996). Dès lors, comment expliquer le rapport qu'elle entretient avec l'interaction, puisque cette dernière réfère au contraire à un phénomène éminemment inter-personnel ?

Cadre conceptuel

Pour expliquer le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne au niveau théorique, nous posons le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle, lequel est issu de l'arrimage de la théorie de Vygotsky (1962) à la pratique réflexive et nous permet d'éclairer théoriquement le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne.

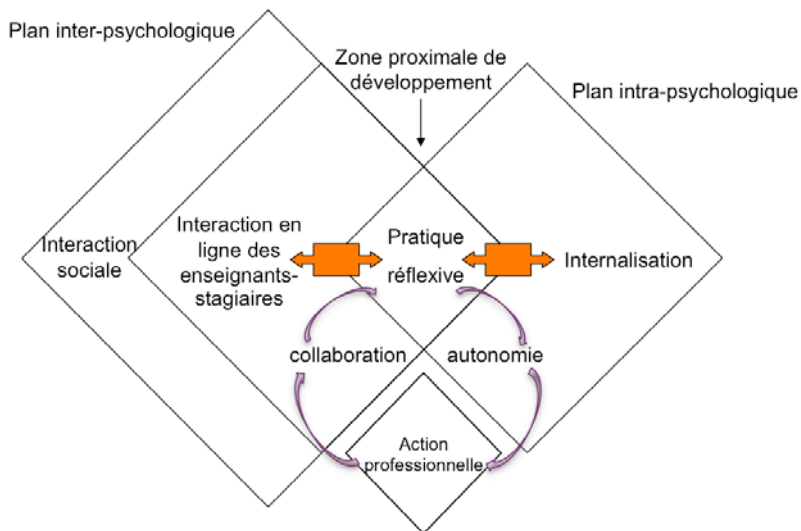


Figure 1. Modèle de pratique réflexive interactionnelle en ligne en contexte de stage d'enseignement

Ce cadre conceptuel est fondé sur le postulat que la pratique réflexive peut être stimulée au niveau inter-psychologique lorsque l'enseignant-stagiaire est engagé dans des activités d'interactions en ligne avec ses pairs à propos de sa pratique de stage. La pratique réflexive ainsi stimulée serait ensuite internalisée au niveau intra-psychologique, ce qui permettrait à l'enseignant-stagiaire de la réinvestir en

autonomie dans sa pratique de stage. La zone proximale de développement (Vygotsky, 1962), en tant que distance entre la pratique réflexive développée en collaboration et en autonomie, représenterait le lieu de développement de la pratique réflexive. Le processus réflexif alternerait donc entre des étapes de pratique de stage, de retour réflexif en collaboration et de réinvestissement en autonomie, dans un mouvement circulaire de la réflexion, comme le montre la Figure 1.

Objectifs de recherche

Le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle nous permet de poser les bases théoriques nécessaires à une étude empirique de la dimension collective de la pratique réflexive par l'interaction en ligne. Afin d'explorer et de mieux comprendre la pratique réflexive interactionnelle, nous nous donnons comme objectif d'examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires et quelle est l'influence de l'outil sur leur pratique réflexive. Cet objectif fait partie d'une étude plus large qui vise à mieux comprendre le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne. Il s'agit donc d'une étude exploratoire et qualitative.

Méthodologie

Participants et contexte

Les participants sont des enseignants-stagiaires en quatrième année de formation initiale d'enseignement au secondaire à l'Université de Montréal. Ces derniers sont répartis par groupe d'environ 12 enseignants-stagiaires accompagnés d'un superviseur universitaire. Nous avons suivi trois de ces groupes (un groupe de 9 enseignants-stagiaires ; un groupe de 12 enseignants-stagiaires ; un groupe de 13 enseignants-stagiaires) et leurs superviseurs respectifs. Notre échantillon a donc été composé de 37 participants au total, que nous avons observés sur toute la durée du stage de quatrième année (45 jours d'enseignement). Dans une visée de développement de leur pratique réflexive, les enseignants-stagiaires de chaque groupe ainsi que leurs superviseurs sont automatiquement inscrits à une liste de diffusion bidirectionnelle. Ils ont pour consigne d'utiliser la liste de diffusion pour partager leur pratique d'enseignement (surprise, problème, frustration, etc.) durant leur stage. Leur participation aux interactions en ligne par la liste de diffusion est obligatoire et leurs réflexions sont à remettre à des dates précises. Au contraire, bien qu'ils soient membres de la liste de diffusion, les superviseurs universitaires ont comme politique d'intervenir le moins possible pour ne pas freiner l'interaction entre les enseignants-stagiaires.

Collecte et analyse de données

La collecte de données a fait intervenir deux types d'instruments: une analyse des interactions en ligne des enseignants-stagiaires par la liste de diffusion; et des entrevues individuelles et de groupe.

Afin de coder les interactions en ligne recueillies, nous avons adapté le modèle à cinq phases de Gunawardena, Lowe et Anderson (1997). Le codage et l'analyse des interactions ont eu lieu à deux niveaux distincts: le niveau inter-personnel, qui prend place à l'échelle du fil de discussion et avec le message comme unité de sens; le niveau intra-personnel, qui prend place à l'échelle du message et avec la phrase comme unité de sens. Ces deux niveaux d'analyse ont été suggérés par Gunawardena et al. (1997) et renvoient aux plans inter- et intra-psychologiques de la théorie de la médiation sémiotique de Vygotsky (1962). Le codage a été effectué au moyen du logiciel *QDA Miner*, un logiciel d'analyse qualitative de données. Il a été validé par un taux d'accord inter-juges de 69 % au niveau inter-personnel et de 70 % au niveau intra-personnel, ce qui correspond au taux d'accord inter-juges préconisé par Huberman et Miles (1991).

Après le codage des données et en vue de dégager des *patterns* de pratique réflexive interactionnelle, nous avons utilisé la fonction d'analyse de séquences du logiciel *QDA Miner*, laquelle permet d'établir des régularités dans l'ordre d'apparition des codes. Autrement dit, l'analyse de séquences rend compte de paires de codes qui apparaissent dans un ordre fixe et de façon récurrente dans le codage. L'analyse de séquences est effectuée par le test Z, lequel calcule la déviation de la valeur Z d'une séquence par rapport à sa valeur exceptée (Charlebois, 2007, p. 70).

Quatre entrevues individuelles avec des enseignants-stagiaires participants et quatre entrevues de groupe avec chaque groupe d'enseignants-stagiaires et les trois superviseurs ont eu lieu pour approfondir la compréhension de la pratique réflexive interactionnelle en ligne, notamment en rapport avec l'influence de l'outil. Ces entrevues ont été transcrites puis codées suivant les principes de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990).

Résultats et discussion

Construction de la pratique réflexive interactionnelle en ligne

L'analyse des interactions en ligne des enseignants-stagiaires révèle deux séquences de codes au niveau inter-personnel et quatre au niveau intra-personnel. Malgré cette variation quant au nombre des séquences, plusieurs similitudes, qui seront détaillées durant la communication, apparaissent entre les niveaux d'interaction inter- et intra-personnels. Elles semblent indiquer que les comportements interactionnels des enseignants-stagiaires seraient semblables,

qu'ils se produisent au niveau inter- ou intra-personnel. Ces similitudes ouvrent une perspective intéressante pour notre étude. Dans la lignée de Vygotsky (1962), cela semble confirmer le fait que les interactions intra-personnelles seraient le résultat d'une internalisation des interactions inter-personnelles, de sorte que « all higher mental functions are internalized social relationships » (Vygotsky, 1981, p. 164). En termes de pratique réflexive interactionnelle, nous pouvons donc penser que le processus réflexif interactionnel au niveau intra-personnel représenterait une version internalisée du processus réflexif interactionnel au niveau inter-personnel.

Dans cette même perspective, il est possible de postuler que les deux niveaux d'interaction entretiennent un lien étroit et contribueraient tous deux à alimenter le processus réflexif interactionnel. Autrement dit, les enseignants-stagiaires recourraient à deux niveaux d'interaction pour construire leur pratique réflexive en ligne: l'interaction inter-personnelle et l'interaction intra-personnelle. Dans cette optique, la construction de la pratique réflexive interactionnelle serait le résultat de la mutualisation des deux niveaux interactionnels. Là encore, nous retrouvons des éléments théoriques de Vygotsky (1962), selon lequel « there remains a constant interaction between outer and inner operations, one form effortlessly and frequently changing into the other and back again » (p. 47).

Dès lors, nous sommes amenés à reconsidérer le concept de pratique réflexive interactionnelle tel que nous l'avons modélisé précédemment (voir partie *Cadre conceptuel*). En effet, notre modèle initial conceptualisait le processus réflexif dans un mouvement circulaire partant de l'action professionnelle à l'interaction inter-personnelle, cette dernière étant ensuite internalisée au niveau intra-personnel afin d'être réinvestie en autonomie. Au vu de nos résultats, nous avançons que le processus réflexif ne suit pas un mouvement circulaire du « dehors » au « dedans » mais plutôt un mouvement binaire impliquant parallèlement le « dehors » et le « dedans », les deux alimentant a priori la pratique réflexive, cette dernière étant finalement réinvestie dans l'action professionnelle. Le point de départ du processus réflexif serait toujours l'action professionnelle mais cette dernière donnerait ainsi lieu à deux mouvements conjoints: l'un sur le plan inter-personnel et l'autre sur le plan intra-personnel, comme le montre la Figure 2.

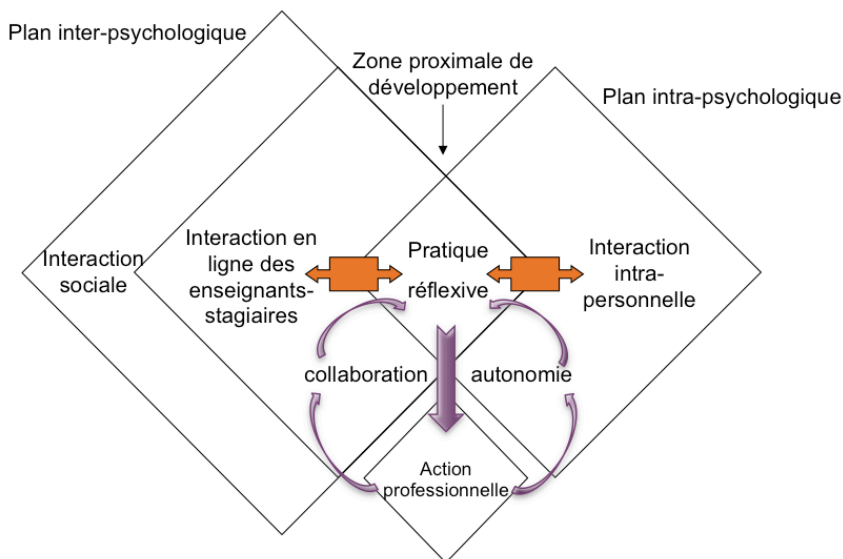


Figure 2. Modèle de pratique réflexive interactionnelle en ligne après test empirique

Dans la logique de cette reconceptualisation, nous sommes amenés à inclure l'interaction intra-personnelle comme un élément à part entière de la pratique réflexive interactionnelle alors que seul le rôle de l'interaction inter-personnelle avait été considéré jusque-là. Ce faisant, nous élargissons le champ d'application de la pratique réflexive interactionnelle afin d'englober l'interaction inter-personnelle et l'interaction intra-personnelle. Les deux interviendraient conjointement dans la construction de la pratique réflexive.

Influence de l'outil sur la pratique réflexive interactionnelle

Il est possible de penser que l'identification des patterns de pratique réflexive interactionnelle est étroitement liée aux modalités de l'outil utilisé, que nous évoquons au moyen de ses limites. Les résultats aux entrevues individuelles et de groupe nous ont permis de dégager deux limites en lien avec l'outil utilisé : celles liées au fonctionnement de l'outil ; celles liées au type d'interaction qu'il génère.

Comme première limite, notons que la liste de diffusion mélange au sein d'un même espace (i.e. la boîte courriel) les courriels du groupe d'enseignants-stagiaires à ceux n'ayant pas rapport. Aussi, l'intérêt que les enseignants portent aux courriels provenant de la liste de diffusion est fonction de l'intérêt accordé aux autres courriels reçus dans le même temps. Concrètement, certains courriels externes à la liste de diffusion et jugés plus importants par les enseignants-stagiaires les amenaient à ne pas ou peu prendre en considération ceux issus de la liste de diffusion. Par ailleurs, la liste de diffusion ne classe pas les courriels du groupe d'enseignants-stagiaires par fil de discussion mais par ordre ante-chronologique.

L'interaction apparaît donc déstructurée et rend difficile pour les enseignants-stagiaires la reconstitution du fil de discussion. La surcharge de la boîte courriel apparaît comme une dernière limite liée au fonctionnement de l'outil, tant pour ceux qui reçoivent les interventions de leurs pairs, que pour ceux qui les envoient, et qui craignent par là même de générer une surcharge de courriels chez leurs collègues.

Les autres limites de type interactionnel ne sont pas tant liées au fonctionnement de l'outil qu'au type d'interaction qu'il générerait. La liste de diffusion, parce qu'elle se caractérise par une interaction scripturale et asynchrone, génère des interactions en différé. Il s'agit pour certains enseignants-stagiaires d'un frein à leur pratique réflexive interactionnelle pour différentes raisons. En premier lieu, l'interaction asynchrone ne garantit pas aux enseignants-stagiaires une réponse rapide, or leurs conditions de stage impliquent souvent de devoir répondre à des situations d'urgence. Par ailleurs, le format scriptural est jugé par plusieurs comme étant moins efficace que les échanges en face-à-face à l'oral. Ces deux limites sont toutefois à nuancer dans la mesure où elles ne font pas l'unanimité parmi les enseignants-stagiaires. En effet, certains d'entre eux préfèrent l'interaction asynchrone à l'interaction synchrone, soit parce qu'elle laisse plus de temps à la réflexion, soit parce qu'elle permet une distribution plus égale des interventions de chaque locuteur. Nous pouvons donc conclure que l'efficacité du type d'interaction semble dépendre des goûts et de la personnalité de chaque enseignant-stagiaire.

Conclusion

Au vu des limites de l'outil, il est possible de penser que les patterns de pratique réflexive interactionnelle relevés dans cette étude sont, dans une certaine mesure, spécifiques et conditionnés par le dispositif de formation mis en œuvre, et que ce dernier pourrait être amélioré pour soutenir davantage la pratique réflexive interactionnelle des enseignants-stagiaires. À ce titre, les patterns présentés plus haut ne sauraient être représentatifs de la pratique réflexive interactionnelle telle qu'elle se déroule dans l'interaction en face-à-face, voire au moyen d'outils synchrones de communication. Une piste de recherches futures consisterait donc à comparer différents dispositifs de pratique réflexive interactionnelle afin d'en dégager les invariants et les spécificités en termes de patterns, ce qui permettrait alors d'isoler plus précisément l'influence de l'outil sur la pratique réflexive interactionnelle.

Bibliographie

- Baker, M. (1994). A model for negotiation in teaching-learning dialogues. *Journal of artificial intelligence in education*, 5(2), 199-254.
- Barnett, M. (2002). *Issues and trends concerning electronic networking technologies for teacher professional development: A critical review of the literature*. Texte présenté à la conférence

- annuelle de l'American Educational Research Association, New Orleans, LA. Extrait le 26 juin 2009, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.15.9035>
- Charlebois, S. (2007). Introduction au logiciel d'analyse qualitative QDA Miner 3.1. Cahier de formation non publié. Extrait le 7 avril 2011, de <http://www.provalisresearch.com/Documents/Cahier%20de%20formation%20QDA%20Miner.pdf>.
- Depover, C., Karsenti, T., et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford : Stanford University Press.
- Gunawardena, C., Lowe, C., et Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of educational computing research*, 17(4), 397-432.
- Huberman, M., et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Karsenti, T., Lepage, M., et Gervais, C. (2002). Accompagnement des stagiaires à l'ère des TIC : forum électronique ou groupe de discussion? *Formation et profession*, 8(2), 7-12.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Makinster, J., Barab, S., Harwood, W., et Andersen, H. (2006). The Effect of Social Context on the Reflective Practice of Preservice Science Teachers: Incorporating a Web-Supported Community of Teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*. 14(3), 543-579.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D., et Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and teacher education*, 23(1), 47-62.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : auteur.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions : psychological and educational considerations*. New-York : Cambridge University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New-York : Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. Wertsch (dir.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk : M.E. Sharpe.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching : an introduction*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhao, Y., et Rop, S. (2001). A critical review of the literature on electronic networks as reflective discourse communities for inservice teachers. *Education and Information Technologies*, 6(2), 81-94.