

Université de Montréal

**L'interaction en ligne comme soutien
à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires**

par

Simon Collin

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en Sciences de l'éducation
option psychopédagogie

octobre, 2010

© Simon Collin, 2010

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

L'interaction en ligne comme soutien
à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires

présentée par :
Simon Collin

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

M. Michel Lepage, président-rapporteur
M. Thierry Karsenti, directeur de recherche
M. Enrique Correa-Molina, membre du jury
M. Vassilis Komis, examinateur externe
Mme Gisèle Lemoyne, représentante du doyen de la FES

Résumé

Parce qu'elle est intimement liée à l'action professionnelle (Schön, 1983), la pratique réflexive est souvent associée aux stages d'enseignement qui ponctuent la formation initiale des maîtres. Parmi les dispositifs de soutien à la pratique réflexive en stage d'enseignement, l'interaction en ligne semble particulièrement pertinente dans la mesure où : (1) elle permet de répondre à la dispersion géographique des enseignants-stagiaires (Karsenti, Lepage et Gervais, 2002) ; (2) elle couvre un potentiel sociocognitif (Depover, Karsenti et Komis, 2007) susceptible d'être mis au profit du développement de la pratique réflexive. Pourtant le rapport entre l'interaction en ligne et la pratique réflexive, bien qu'il semble positivement perçu lorsqu'il est évoqué (Barnett, 2002 ; Zhao et Rop, 2001), reste toutefois peu abordé dans la littérature scientifique et peu problématisé au niveau théorique. Or ce rapport pose question dans la mesure où la pratique réflexive réfère à un processus intra-personnel alors que l'interaction en ligne est inter-personnelle par définition. Ce paradoxe apparent est à l'origine de la présente recherche, dont l'objectif général consiste à mieux comprendre le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne en stage d'enseignement. En vue de répondre à cet objectif, nous présentons le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle, lequel a été élaboré par un arrimage de la théorie de la médiation sémiotique (Vygotsky, 1962) à la pratique réflexive (Schön, 1983). La méthodologie mixte à dominante qualitative pour laquelle nous avons opté a inclus la participation de trois groupes d'enseignants-stagiaires de quatrième année en enseignement secondaire (N=34) et leurs superviseurs respectifs (N=3).

Puisqu'il s'agit d'une thèse par articles, les résultats obtenus auprès des trois groupes d'enseignants-stagiaires sont présentés dans trois articles distincts. Le premier d'entre eux s'attache à examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires. Les résultats empiriques auxquels il donne lieu indiquent que deux types d'interaction (interaction inter-personnelle et interaction intra-personnelle) semblent intervenir conjointement dans le processus réflexif des enseignants-stagiaires. Dès lors, nous sommes amené à proposer une bonification du cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle en passant d'un mouvement circulaire du processus réflexif à un mouvement binaire. Ayant ainsi précisé le processus réflexif propre à la pratique réflexive interactionnelle, l'article 2 vise à établir les limites de cette dernière et à en déduire les conditions d'efficacité, dans la perspective de son opérationnalisation en contexte de stage d'enseignement. Quatre types de limites sont identifiés (limites académiques, sociales, développementales et interactionnelles). Ils donnent lieu à certaines conditions d'efficacité, ce qui permet de compléter le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle par des considérations liées à son opérationnalisation en stage d'enseignement. Enfin, l'article 3 a pour but de déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Il s'agit donc de « confronter » l'interaction en ligne à d'autres soutiens à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, en vue de déterminer sa place. Il en ressort que l'interaction en ligne semble jouer un rôle secondaire mais néanmoins positif, tant pour la pratique réflexive des

enseignants-stagiaires que pour d'autres dimensions du stage d'enseignement tels que la dimension sociale ou la dimension psychologique et émotionnelle. Finalement, des recommandations à l'intention du milieu de formation et des pistes de recherches futures sont offertes en conclusion.

Mots-clés : pratique réflexive, interaction en ligne, stage d'enseignement

Abstract

Since it is tightly linked to professional action (Schön, 1983), reflective practice is commonly associated with teaching internships that generally punctuate initial teacher training programs in North America. Among the devices supporting reflective practice during teaching internships, online interactions seem particularly relevant since: (1) they help overcome the geographic scattering of student teachers (Karsenti, Lepage and Gervais, 2002); (2) they have a sociocognitive potential (Depover, Karsenti and Komis, 2007), likely to contribute to reflective practice development. However, the relationship between online interaction and reflective practice, even though it looks positive when mentioned, remains hardly addressed in the scientific literature and little problematized at the theoretical level. Yet, this relationship raises questions since reflective practice refers to an intrapersonal process whereas online interaction is, by definition, interpersonal. This apparent paradox instigated this research. The general objective is to better understand the relationship between reflective practice and online interactions during teaching internships of student teachers. To achieve this objective, we present the conceptual framework of interactional reflective practice developed through the association of semiotic mediation (Vygotsky, 1962) with reflective practice (Schön, 1983). The mixed-methodology that we have chosen, though qualitatively prevalent, included the participation of three student teachers groups in the fourth year of secondary teaching (N=34) and their academic, university supervisors. We decided that the results obtained from the three student teachers groups ought to be presented in three separate research articles (chapters 6, 7 and 8). The first one aims at examining how reflective practice is built through student teachers' online interaction. The empirical results indicate that two types of interactions (interpersonal interaction and intrapersonal interaction) seem to intervene jointly in student teachers' reflective process. Consequently, we improved the conceptual framework of interactional reflective practice by moving from a circular movement of the reflective process to a more binary-like movement. After having refined the conceptual framework of interactional reflective practice in the article 1, the second article aims at establishing its limits and success factors. In doing so, we aimed at informing its implementation in teaching internships. Four types of limits were identified (academic, social, developmental and interactional limits). They lead to four success factors, which leads us up to complete the conceptual framework of interactional reflective practice. Finally, the third article aims at determining the role of online interaction for student teachers' reflective practice. In other words, this meant "confronting" online interaction with other devices supporting student teachers' reflective practice in order to better understand its role. It appears that online interactions seem to have a secondary but nevertheless positive role for student teachers' reflective practice but also for other aspects of teaching practicum, such as social, psychological and emotional aspects. We finish by suggesting some recommendations aimed at initial teacher training stakeholders, as well as future research perspectives.

Keywords : reflective practice, online interaction, teaching internships

Table des matières

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	V
LISTE DES TABLEAUX	XIII
LISTE DES FIGURES	XIV
LISTE DES SIGLES	XVI
REMERCIEMENTS	XVII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	5
1.1 MONTÉE EN PUISSANCE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LES POLITIQUES DE FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS	5
1.1.1 ORIGINES DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS	6
1.1.2 INCLUSION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS AU QUÉBEC	7
1.1.3 POTENTIEL DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE POUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS	9
RÉSUMÉ	11
1.2 LE DOUBLE POTENTIEL SOCIOCOGNITIF DE L'INTERACTION EN LIGNE	11
1.2.1 POTENTIEL SOCIOCOGNITIF DE L'INTERACTION VERBALE	12
1.2.2 POTENTIEL SOCIOCOGNITIF DE L'INTERACTION EN LIGNE ASYNCHRONE	15
RÉSUMÉ	17
1.3 PRATIQUE RÉFLEXIVE ET INTERACTION EN LIGNE	17
1.3.1 LE STAGE D'ENSEIGNEMENT : POINT DE CROISEMENT DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE ET DE L'INTERACTION EN LIGNE	18
1.3.2 PRATIQUE RÉFLEXIVE ET INTERACTION (EN LIGNE) : UNE PROBLÉMATISATION À EFFECTUER	19
RÉSUMÉ	22
1.4 OBJECTIF GÉNÉRAL ET PERTINENCES DE LA RECHERCHE	23

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	25
2.1 LA PRATIQUE RÉFLEXIVE	26
2.1.1 AUX ORIGINES DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE	26
2.1.1.1 Approche de Dewey	27
2.1.1.2 Approche de Schön	28
2.1.2 DIVERSITÉ DES MODÈLES DE PRATIQUE RÉFLEXIVE	30
2.1.2.1 Les modèles de type séquentiel : la réflexion comme processus	31
2.1.2.2 Les modèles de type évaluatif : la réflexion comme gradation	32
2.1.2.3 Les modèles de type thématique : la réflexion comme contenu	33
2.1.3 DÉFINITION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS NOTRE ÉTUDE	37
2.1.4 CRITIQUES DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE	40
2.1.4.1 Critiques théoriques de la pratique réflexive	41
2.1.4.2 Critiques des recherches empiriques sur la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants	44
2.1.4.3 Critiques de l'opérationnalisation de la pratique réflexive dans les programmes de formation initiale d'enseignants	47
RÉSUMÉ	50
2.2 LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE	50
2.2.1 CHOIX DE LA MÉDIATION SÉMIOTIQUE DE VYGOTSKY POUR THÉORISER LE RAPPORT ENTRE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE ET L'INTERACTION EN LIGNE	51
2.2.2 LA THÉORIE VYGOTSKIENNE : POINT DE CROISEMENT ENTRE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE ET L'INTERACTION VERBALE	53
2.2.2.1 La médiation sémiotique, élément central de la théorie vygotskienne	54
2.2.2.2 La zone proximale de développement	55
2.2.2.3 Manifestation de la pensée dans le langage : un lien indirect	56
2.2.3 ABOUTISSANTS ET LIMITES DE LA THÉORIE VYGOTSKIENNE POUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE	57
2.2.3.1 Aboutissants de la théorie vygotskienne	57
2.2.3.2 Limites de la théorie vygotskienne	62
RÉSUMÉ	64
2.3 LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE	65
2.3.1 DÉFINITION DE L'INTERACTION EN LIGNE	65

2.3.2	ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE ET L'INTERACTION EN LIGNE	67
2.3.2.1	La communication « un à un »	68
2.3.2.2	La communication « plusieurs à plusieurs »	69
2.3.2.3	La communication « un à plusieurs »	72
2.3.3	ESQUISSE DES INSTRUMENTS D'ANALYSE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE	75
	RÉSUMÉ	77
2.4	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ET PERTINENCES DE LA RECHERCHE	77
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE		82
3.1	PARTICIPANTS	83
3.1.1	POPULATION VISÉE	83
3.1.2	DÉMARCHE D'ÉCHANTILLONNAGE	86
	RÉSUMÉ	87
3.2	COLLECTE DE DONNÉES	88
3.2.1	INTERACTIONS EN LIGNE	88
3.2.2	ENTREVUES DE GROUPE DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES	89
3.2.3	ENTREVUE DE GROUPE DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES	91
3.2.4	ENTREVUES INDIVIDUELLES DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES	92
3.2.5	QUESTIONNAIRE EN LIGNE	93
	RÉSUMÉ	96
3.3	ANALYSE DES DONNÉES	97
3.3.1	ANALYSE DES INTERACTIONS EN LIGNE	97
3.3.1.1	Analyse globale	98
3.3.1.2	Analyse détaillée	99
3.3.2	ANALYSE DES ENTREVUES INDIVIDUELLES ET DE GROUPE	106
3.3.3	ANALYSE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE EN LIGNE	107
	RÉSUMÉ	108
3.4	PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES	109
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES TROIS ARTICLES		111
CHAPITRE 5 : PREMIER ARTICLE DE THÈSE		116

INTRODUCTION	117
OBJECTIF DE RECHERCHE	117
PRATIQUE RÉFLEXIVE ET INTERACTION EN LIGNE EN STAGE D'ENSEIGNEMENT	118
INCLUSION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS :	
LE CAS DU QUÉBEC	118
POTENTIEL SOCIOCOGNITIF DE L'INTERACTION EN LIGNE	119
LE STAGE D'ENSEIGNEMENT : POINT DE RENCONTRE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE ET DE L'INTERACTION EN LIGNE	119
LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE	120
MÉTHODOLOGIE	122
PARTICIPANTS	122
COLLECTE DE DONNÉES	122
ANALYSE DES DONNÉES	123
RÉSULTATS	124
DESCRIPTION DES INTERACTIONS EN LIGNE	125
<i>PATTERNS</i> DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE : NIVEAU INTER-PERSONNEL	127
<i>PATTERNS</i> DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE : NIVEAU INTRA-PERSONNEL	133
DISCUSSION	141
CONCLUSION	144
BIBLIOGRAPHIE	147
CHAPITRE 6 : DEUXIÈME ARTICLE DE THÈSE	148
INTRODUCTION	149
OBJECTIF DE RECHERCHE	149
PORTRAIT DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS	150
LA PRATIQUE RÉFLEXIVE : UN CONCEPT SANS CONSENSUS À L'HEURE ACTUELLE	150
UNE OPÉRATIONNALISATION DIFFICILE EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS	151
LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE	152
PRATIQUE RÉFLEXIVE ET INTERACTION VERBALE : UNE PROBLÉMATISATION À EFFECTUER	152
MODÉLISATION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE	153
FACTEURS FACILITANT OU ENTRAVANT L'EFFICACITÉ DES DISPOSITIFS DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE	155

MÉTHODOLOGIE	157
PARTICIPANTS	157
COLLECTE DE DONNÉES	158
ANALYSE DES DONNÉES	158
RÉSULTATS	159
LIMITES DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE	159
Limites académiques	159
Limites sociales	161
Limites développementales	162
Limites interactionnelles	164
CONDITIONS D'EFFICACITÉ DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE	168
DISCUSSION	172
CONCLUSION	176
BIBLIOGRAPHIE	178
<u>CHAPITRE 7 : TROISIÈME ARTICLE DE THÈSE</u>	179
INTRODUCTION	180
OBJECTIF DE RECHERCHE	180
LE STAGE D'ENSEIGNEMENT : POINT DE CROISEMENT DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE ET DE L'INTERACTION EN LIGNE	181
LE STAGE D'ENSEIGNEMENT : PÉRIODE PROPICE AU DÉVELOPPEMENT DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE	181
L'INTERACTION EN LIGNE : UN DOUBLE AVANTAGE EN CONTEXTE DE STAGE D'ENSEIGNEMENT	181
PRATIQUE RÉFLEXIVE ET INTERACTION EN LIGNE : APERÇU DE LA LITTÉRATURE	182
MÉTHODOLOGIE	184
PARTICIPANTS	184
COLLECTE DE DONNÉES	185
ANALYSE DES DONNÉES	186
RÉSULTATS	187
L'INTERACTION EN LIGNE COMME SOUTIEN À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE : UN RÔLE DOUBLEMENT SECONDAIRE	187
La pratique réflexive : une compétence secondaire en stage d'enseignement	188
L'interaction en ligne : un soutien secondaire pour la pratique réflexive des	

enseignants-stagiaires	189
MAIS RÉFLEXION MALGRÉ TOUT...	192
Fonctions réflexives de l'interaction en ligne	192
Une réflexion de qualité variable suivant les individus	194
AUTRES FONCTIONS DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE PAR L'INTERACTION EN LIGNE	197
Fonctions sociales	198
Fonctions psychologiques et émotionnelles	199
DISCUSSION	202
CONCLUSION	206
BIBLIOGRAPHIE	208
CHAPITRE 8 : CONCLUSION GÉNÉRALE	209
8.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	209
8.1.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ARTICLE 1	209
8.1.2 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ARTICLE 2	213
8.1.3 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ARTICLE 3	218
8.1.4 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DES TROIS ARTICLES	223
8.1.5 PROLONGEMENTS INTERPRÉTATIFS DES RÉSULTATS	224
8.2 FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE	228
8.2.1 LIMITES DE LA RECHERCHE	228
8.2.2 FORCES DE LA RECHERCHE	230
8.3 RECOMMANDATIONS	233
RECOMMANDATION 1	233
RECOMMANDATION 2	234
RECOMMANDATION 3	234
RECOMMANDATION 4	235
8.4 PISTES DE RECHERCHES FUTURES	236
BIBLIOGRAPHIE	237
LISTE DES ANNEXES	I
ANNEXE 1 : DÉFINITION DES OUTILS DE COMMUNICATION PAR INTERNET	II
ANNEXE 2 : PROTOCOLE D'ENTREVUES DE GROUPE DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES	III

ANNEXE 3 : PROTOCOLE D'ENTREVUE DE GROUPE DES SUPERVISEURS	VIII
ANNEXE 4 : PROTOCOLE D'ENTREVUES INDIVIDUELLES DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES	XIII
ANNEXE 5 : THE ONLINE PERSONAL/OVERALL INTERACTION SURVEY (ABDEL-MAKSOU, 2007)	XVIII
ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE SUR L'ENGAGEMENT COGNITIF ET LA SATISFACTION DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES VIS-À-VIS DE LEURS INTERACTIONS EN LIGNE	XXI
ANNEXE 7 : INTERACTION ANALYSIS MODEL FOR EXAMINING SOCIAL CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN COMPUTER CONFERENCING (GUNAWARDENA, LOWE ET ANDERSON, 1997)	XXXVIII
ANNEXE 8 : GRILLE DE CODAGE DES INTERACTIONS EN LIGNE DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES ADAPTÉE DE GUNAWARDENA LOWE ET ANDERSON (1997)	XXXIX
ANNEXE 9 : GRILLE DE CODAGE DES ENTREVUES INDIVIDUELLES ET DE GROUPE	XLVII
ANNEXE 10 : TAUX D'ACCORD INTER-JUGES POUR LE CONTRE-CODAGE DES INTERACTIONS EN LIGNE AU NIVEAUX INTER- ET INTRA-PERSONNELS ET DES ENTREVUES	LIII
ANNEXE 11 : CERTIFICAT ÉTHIQUE	LIV
ANNEXE 12 : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR LES SUPERVISEURS	LV
ANNEXE 13 : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES	LVII

Liste des tableaux

TABLEAUX DES QUATRE PREMIERS CHAPITRES

TABLEAU I LE PROCESSUS RÉFLEXIF SELON DEWEY (1933)	27
TABLEAU II PLACE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE	62
TABLEAU III CALENDRIER DE COLLECTE DE DONNÉES	97
TABLEAU IV ANALYSE DES DONNÉES	109
TABLEAU V REVUES SÉLECTIONNÉES POUR CHAQUE ARTICLE	112

TABLEAUX DU PREMIER ARTICLE

TABLEAU VI CARTE THERMIQUE DES SÉQUENCES DE CODES (NIVEAU INTER-PERSONNEL)	129
TABLEAU VII CARTE THERMIQUE DES SÉQUENCES DE CODES (NIVEAU INTRA-PERSONNEL)	134

TABLEAU DU DEUXIÈME ARTICLE

TABLEAU VIII LIMITES ET CONDITIONS D'EFFICACITÉ DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE	172
--	-----

TABLEAU DU TROISIÈME ARTICLE

TABLEAU IX FONCTIONS RÉFLEXIVES ATTRIBUÉES PAR LES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES À L'INTERACTION EN LIGNE	193
--	-----

TABLEAUX DE LA CONCLUSION GÉNÉRALE

TABLEAU X LIMITES DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE	214
TABLEAU XI LIMITES ET CONDITIONS D'EFFICACITÉ DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE	215
TABLEAU XII TENSIONS ENTRE LES MILIEUX ACADÉMIQUE ET PRATIQUE DANS LA PERCEPTION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE PAR LES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES	226

Liste des figures

FIGURES DES QUATRE PREMIERS CHAPITRES

FIGURE 1. MODÉLISATION DE LA MÉDIATION SÉMIOLOGIQUE (VYGOTSKY, 1962).	58
FIGURE 2. MODÉLISATION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE.	60
FIGURE 3. MODÉLISATION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE.	79
FIGURE 4. ORGANISATION DU STAGE DE 4È ANNÉE À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL.	86

FIGURES DU PREMIER ARTICLE

FIGURE 5. MODÈLE DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE EN CONTEXTE DE STAGE D'ENSEIGNEMENT.	121
FIGURE 6. NOMBRE DE MESSAGES PAR FIL DE DISCUSSION.	126
FIGURE 7. <i>PATTERN</i> 1 DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE (NIVEAU INTER-PERSONNEL).	130
FIGURE 8. <i>PATTERN</i> 2 DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE (NIVEAU INTER-PERSONNEL).	131
FIGURE 9. <i>PATTERN</i> 1 DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE (NIVEAU INTRA-PERSONNEL).	135
FIGURE 10. <i>PATTERN</i> 2 DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE (NIVEAU INTRA-PERSONNEL).	136
FIGURE 11. <i>PATTERN</i> 3 DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE (NIVEAU INTRA-PERSONNEL).	137
FIGURE 12. <i>PATTERN</i> 4 DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE (NIVEAU INTRA-PERSONNEL).	139
FIGURE 13. MODÈLE DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE APRÈS TEST EMPIRIQUE.	144

FIGURES DU DEUXIÈME ARTICLE

FIGURE 14. MODÉLISATION DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE.	155
FIGURE 15. LIMITES DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE.	167
FIGURE 16. CONDITIONS D'EFFICACITÉ DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE.	171
FIGURE 17. MODÈLE DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE, LIMITES ET CONDITIONS D'EFFICACITÉ.	175

FIGURES DU TOISIÈME ARTICLE

FIGURE 18. L'INTERACTION EN LIGNE COMME SOUTIEN À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES, UN RÔLE DOUBLEMENT SECONDAIRE.	192
FIGURE 19. FONCTIONS RÉFLEXIVES DE L'INTERACTION EN LIGNE EN STAGE D'ENSEIGNEMENT.	197
FIGURE 20. FONCTIONS RÉFLEXIVES, SOCIALES ET PSYCHOLOGIQUES ET ÉMOTIONNELLES DE L'INTERACTION EN LIGNE EN STAGE D'ENSEIGNEMENT.	201
FIGURE 21. RÔLE SECONDAIRE MAIS POSITIF DE L'INTERACTION EN LIGNE POUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES.	205

FIGURES DE LA CONCLUSION GÉNÉRALE

FIGURE 22. MODÈLE INITIAL DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE.	210
FIGURE 23. MODÈLE DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE BONIFIÉ PAR LES RÉSULTATS DE L'ARTICLE 1.	213
FIGURE 24. MODÈLE DE PRATIQUE RÉFLEXIVE INTERACTIONNELLE EN LIGNE, LIMITES ET	

CONDITIONS D'EFFICACITÉ.	217
FIGURE 25. RÔLE SECONDAIRE MAIS POSITIF DE L'INTERACTION EN LIGNE POUR SOUTENIR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES.	222

Liste des sigles

ALACT	Action – Looking back on the action – Awareness of essential aspects – Creating alternative methods of action – Trial
ANOVA	Analysis of Variance
CMC	Computer-Mediated Communication
CMD	Computer-Mediated Dialogue
CMO	Communication médiatisée par ordinateur
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
FESP	Faculté des études supérieures et postdoctorales
MELS	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PH	Phase
TAO	Téléconférence assistée par ordinateur
TIC	Technologies de l'information et de la communication

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement toutes celles et tous ceux qui, de loin ou de près, de manière plus ou moins formelle et à différents niveaux, ont contribué au bon déroulement de mon parcours doctoral. Si je ne les nomme pas, à l'exception de Thierry Karsenti pour son rôle de tout premier plan, c'est à la fois parce que ces personnes sont nombreuses et parce qu'elles se reconnaîtront sans peine.

Introduction

La pratique réflexive forme actuellement une compétence-clef de la formation initiale des enseignants. Pour certains auteurs (Paquay, 1994 ; Perrenoud, 2003 ; Zeichner, 1983), elle représente le paradigme dominant en éducation. En témoignent l'apparition de programmes de formation dits « réflexifs » (Desjardins, 2000) et leur multiplication durant les deux dernières décennies : « many teacher education programs include as a major goal the preparation of reflective teachers » (Richardson, 1990, p. 3). Nous rejoignons ici Desjardins (2000), laquelle constate que « les attentes liées à cette nouvelle orientation sont vastes » (p. 10), ce qui semble contraster avec son manque d'assises théoriques. En effet, la pratique réflexive forme un concept peu clair, ce qui est régulièrement relevé dans la littérature du domaine (Beauchamp, 2006). En un sens, elle semble avoir envahi le champ de la formation initiale d'enseignants avant même qu'on puisse en apprécier l'efficacité exacte, risquant par là même de devenir un simple slogan de réforme éducative (Fendler, 2003 ; Hawkes et Romiszowski, 2001 ; Richardson, 1990 ; Zeichner et Liston, 1996). Dans une certaine mesure, l'intégration des Technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation connaît un sort semblable. Étant l'objet d'une attention croissante, les TIC se voient attribuer un large potentiel éducatif qui nécessite toutefois de faire ses preuves (Baskin et Williams, 2006 ; Clark, Yates, Early et Multon, 2009 ; Reynolds, Treharne and Tripp, 2003 ; Robertson, 2003). Dans les deux cas, l'enjeu des recherches empiriques actuelles consiste donc en grande partie à savoir comment rendre effectif et efficace leur potentiel présumé.

La présente étude se situe dans cette perspective en s'intéressant à l'actualisation du potentiel des outils de communication par Internet pour la pratique réflexive en contexte de stage d'enseignement. En effet, l'interaction en ligne semble propice au soutien de la pratique réflexive en contexte de stage d'enseignement pour deux raisons : (1) elle couvre un potentiel sociocognitif (Depover et al., 2007) susceptible d'être mis au profit du développement de la pratique réflexive ; (2) elle permet le partage d'expérience des enseignants-stagiaires malgré leur dispersion géographique sur différents lieux de stage, ce qui réduit les occasions d'interaction en présentiel (Karsenti et al., 2002). À ce titre, il est

raisonnable de penser que l'interaction en ligne est susceptible de soutenir adéquatement la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Au delà des préjugés favorables qu'elle suscite (Barnett, 2002 ; Zhao et Rop, 2001), il est néanmoins légitime de se demander quelle place joue effectivement l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, d'autant que cette association n'est pas aussi évidente qu'elle y paraît à première vue, comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

Dans le premier chapitre, nous rendons compte, sous un angle historique, des origines et de l'inclusion de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants, laquelle est maintenant fortement ancrée dans de nombreux programmes de formation initiale (Mansvelder-Longayroux, Beijaard et Verloop, 2007). Par la suite, nous exposons le double potentiel sociocognitif de l'interaction en ligne, ce qui nous permet dans un troisième temps de réunir la pratique réflexive et l'interaction en ligne au sein du contexte de stage d'enseignement. À cette occasion, nous remarquons que l'association de ces deux éléments dans les dispositifs de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires est perçue favorablement mais que leur rapport est peu problématisé, ce qui pose question dans la mesure où la pratique réflexive est conceptualisée comme un phénomène intra-personnel alors que l'interaction en ligne réfère à une activité inter-personnelle. Au vu de ce paradoxe apparent, nous sommes alors amené à essayer de mieux comprendre le rapport entre l'interaction en ligne et la pratique réflexive en stage d'enseignement (objectif général).

Dans le deuxième chapitre, nous commençons par dresser un portrait théorique de la pratique réflexive, en tant que concept central de cette recherche. Nous en concluons que le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale (qu'elle soit en face-à-face ou en ligne) n'est pas abordé dans la littérature du domaine puisqu'aucun aspect théorique du concept de pratique réflexive n'implique une dimension interactionnelle ou collective. Nous posons donc que la pratique réflexive n'est pas un concept capable, de par sa théorisation même, de prendre en charge le rapport qu'elle entretient avec l'interaction verbale. Nous nous tournons alors vers la théorie de la médiation sémiotique de Vygotsky (1962) pour expliquer le rapport entre pratique réflexive et interaction verbale au niveau théorique ; rapport que nous spécifions ensuite au cas particulier de l'interaction en ligne. À

partir du cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle en ligne, nous sommes en mesure de formuler les objectifs spécifiques de l'étude, à savoir : (1) examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires ; (2) identifier les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et en déduire les conditions d'efficacité ; (3) déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

La partie méthodologique (chapitre 3) vise précisément à détailler le plan de recherche que nous avons mis en place pour répondre à chacun de nos objectifs. Il s'agit d'une recherche exploratoire mixte à dominante qualitative. Nous y évoquerons donc les participants à l'étude, la collecte et l'analyse des données ainsi que les précautions éthiques impliquées par la présente étude.

S'ensuit au chapitre 4 la présentation des trois articles qui constituent le format de présentation des résultats de cette recherche. Nous mentionnerons à cette occasion les objectifs et la méthodologie des articles de même que les revues scientifiques auxquelles ils sont destinés. Nous insisterons à l'occasion de ce chapitre sur la complémentarité et la cohérence qui lient les trois articles.

Les trois chapitres suivants seront dédiés aux articles. Pour chacun d'eux, la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie seront présentés avant d'exposer les résultats obtenus. Le premier article (chapitre 5) traitera de la construction de la pratique réflexive dans l'interaction en ligne (objectif spécifique 1). Le deuxième article (chapitre 6) abordera les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et les conditions d'efficacité ainsi déduites (objectif spécifique 2). Le troisième article (chapitre 7) portera sur le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires (objectif spécifique 3).

Le chapitre 8 correspond à la conclusion générale de la recherche. Il commence par une synthèse dans laquelle les résultats obtenus dans chaque article sont mis en dialogue entre eux et avec la littérature du domaine. Seront ensuite mentionnées les forces et les limites de la recherche ainsi que les recommandations et les pistes de recherches futures auxquelles elle invite.

Finissons en précisant que cette étude s'appuie sur une recherche documentaire qui a fait intervenir deux types de techniques. En premier lieu, une recherche à partir de mots-clefs dans des bases de données générales (ex. : *Google Scholar*, *Eric Ovid*, *Atrium*) et spécialisées (ex. : revue *Reflective practice*) et suivant des types de documents particuliers (ex. : *handbooks* ; articles ; thèses de doctorat ; documents officiels ; etc.). Parallèlement, cette recherche par mots-clefs a été complétée par réseau de ressources documentaires (ex. : recherche d'un document pertinent indiqué dans une autre ressource).

Chapitre 1 : Problématique

Le but de ce chapitre est de montrer l'intérêt d'une recherche mêlant interaction en ligne et pratique réflexive en stage d'enseignement. La pertinence de leur association tient du potentiel présumé de l'interaction en ligne pour soutenir la pratique réflexive des enseignants (Barnett, 2002 ; Zhao et Rop, 2001). Pourtant, le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne, bien qu'il soit positivement perçu lorsqu'il est évoqué, soulève un certain nombre de questions que nous adresserons en partie 1.3.2.

Dans un premier temps, nous donnerons un aperçu historique des origines et de l'inclusion de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants. Nous exposerons ensuite le double potentiel sociocognitif de l'interaction en ligne, ce qui nous permettra de lier dans une troisième partie pratique réflexive et interaction en ligne dans le contexte du stage d'enseignement. Le peu de problématisation de ce rapport et le paradoxe apparent qu'il induit nous poussera à tenter de mieux comprendre le rapport entre pratique réflexive et interaction en ligne en stage d'enseignement (objectif général).

Avant d'aller plus loin, notons que les termes « pratique réflexive », « réflexion » et « réflexivité » sont rarement distingués dans la littérature, en tout cas pas de façon consensuelle. Le recours à différentes sources implique donc l'emploi de ces différents termes, souvent pour exprimer plus ou moins le même concept. Dans la présente étude, nous les considérerons comme synonymes et nous privilégierons le terme schönien de « pratique réflexive ».

1.1 Montée en puissance de la pratique réflexive dans les politiques de formation initiale d'enseignants

La pratique réflexive forme désormais une compétence professionnelle dans la majorité des programmes de formation initiale d'enseignants en Occident (Mansvelder-Longayroux, 2007 ; Richardson, 1990). Cette montée en puissance est due à une suite de volontés politiques qu'il est intéressant de retracer pour comprendre les raisons de son apparition. C'est donc dans une perspective historique que nous pouvons évoquer les

principaux textes officiels qui ont contribué à promouvoir la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants.

À noter que nous adopterons pour cette première partie la définition que donne le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ ; 2001) de la pratique réflexive : « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (p. 157). Il s'agit là d'une définition certes large – mais par là même englobante – que nous préciserons en partie 2.1.3.

1.1.1 Origines de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants

En une vingtaine d'années, la pratique réflexive est devenue un concept-clef de la formation initiale d'enseignants. Dès les années 90, Richardson (1990) note que :

As often happens in education, a new (or not so new) term begins to show up in the literature and catches on with amazing speed. It enters the consciousness of a large number of people in a short period of time and drives program development and reform in both classroom instruction and teacher education. [...]. Reflection is one of those terms. (p. 3)

À l'heure actuelle, la pratique réflexive est solidement ancrée dans les programmes de formation initiale d'enseignants, comme le soulignent Mansvelder-Longayroux et al. (2007) : « Learning to reflect on experiences gained during teaching practice is an important component of many teacher education courses » (p. 47).

L'inclusion de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants s'inscrit dans un mouvement international des années 80 et 90 dont l'objectif est de faire de l'éducation un objet de réforme prioritaire pour en accroître la qualité. En 1983, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) constate que les efforts menés par ses membres dans le domaine de l'éducation durant les 20 années précédentes ont été essentiellement d'ordre matériel (OCDE, 1983, cité par OCDE, 1989, p. 7). Par réaction, la nouvelle orientation adoptée par l'OCDE pour les dix années suivantes consiste à accorder la priorité « à un relèvement de la qualité de l'enseignement obligatoire » (OCDE, 1983 cité par OCDE, 1989, p. 7) par « des améliorations moins tangibles, qui seront sans doute plus difficiles à réaliser que celle de nature quantitative » (OCDE, 1983 cité par OCDE, 1989, p.

7). Elle poursuit dans cette voie en publiant en 1989 un rapport international intitulé *Les écoles et la qualité* (OCDE, 1989), dont l'objectif est là encore de souligner le besoin d'améliorer la qualité de l'enseignement. En effet, la situation du début des années 90 fait état d'un double déficit qualitatif : d'une part, les enseignants « craignent de ne plus être en mesure de dispenser un enseignement de qualité » (OCDE, 1989, p. 20) faute de moyens pédagogiques nécessaires pour répondre aux nouveaux contextes scolaire et social ; d'autre part, « les milieux officiels de nombreux pays doutent de la compétence professionnelle et personnelle des nouveaux membres du corps enseignant » (OCDE, 1989, p. 20). Un renouvellement de l'enseignement s'avère donc nécessaire pour l'ensemble des pays membres de l'OCDE. C'est ce que souligne le MEQ lorsqu'il lance la réforme du système éducatif québécois en 1992 (MEQ, 1992a) : « En s'attachant ainsi à renouveler la profession d'enseignant et d'enseignante, le Québec s'inscrit dans un mouvement mondial » (p. 6). Nous pouvons maintenant nous pencher plus précisément sur le cas du Québec et la manière dont il a inclus la pratique réflexive en tant que compétence professionnelle des enseignants.

1.1.2 Inclusion de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants au Québec

Au Québec, la réponse au déficit qualitatif de l'éducation est amorcée en 1991 par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), qui estime que « les conditions sont [...] réunies pour qu'un renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société [...] soit envisagé et même dessiné dans ses principaux traits » (CSE, 1991, p. 9). Le nouveau contrat dont il est question s'apparente en fait à une redéfinition majeure de l'enseignement par « la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner » (CSE, 1991, p. 9). Ce dernier y est décrit comme un acte à la fois professionnel, interactif, complexe et réflexif. La pratique réflexive devient à cette occasion un des constituants principaux de l'acte d'enseigner. Elle est présentée en réaction à « la pure exécution mécanique d'une tâche » (CSE, 1991, p. 21), ce que Schön (1983) appelle le modèle de « Technical Rationality – the view of professional knowledge which has most powerfully

shaped both our thinking about the professions and the institutional relations of research, education, and practice » (p. 21).

En 1992, le MEQ donne suite au rapport du CSE (1991) en lançant une réforme complète du système éducatif (Desjardins, 2000). La formation initiale, parce qu'elle n'est plus adéquate (MEQ, 1992a), est également touchée. Elle devient d'ailleurs une voie royale pour renouveler et valoriser la profession (MEQ, 1992a).

La pratique réflexive, que le CSE (1991) avait identifiée comme un élément important de la profession enseignante, est donc désormais intégrée dans la formation initiale d'enseignants dans un contexte de renouvellement et d'amélioration de l'éducation. L'idée est d'instaurer une pratique réflexive chez les enseignants par une formation à la pratique réflexive chez les futurs enseignants : « [l'acte d'enseigner] étant précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive [...], il requiert une préparation elle-même interactive et réflexive » (CSE, 1991, p. 43).

Les nouveaux programmes de formation entrent en vigueur en 1994 pour l'enseignement secondaire, en 1995 pour l'éducation préscolaire et primaire et enfin en 1996 pour l'enseignement en adaptation scolaire (Desjardins, 2000). À cette occasion, le MEQ (1994b) réaffirme l'importance de la pratique réflexive en en faisant un point central de la formation initiale :

Viser la professionnalisation dans un continuum, c'est d'abord faire en sorte que chaque future enseignante ou enseignant acquière l'habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique. L'initiation à cette analyse réflexive, au cours de sa formation initiale, permettra à l'enseignante ou à l'enseignant d'accroître sa compétence professionnelle durant la période d'insertion professionnelle et de l'enrichir par la suite au cours de sa carrière. (p. 3)

La pratique réflexive semble alors permettre à la fois les développements professionnels initial et continu de l'enseignant, en même temps que d'assurer la transition entre ces deux étapes.

En 2001, le MEQ finit de formaliser la place de la pratique réflexive dans la formation des enseignants en l'inscrivant comme un élément de la compétence # 11 : « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »

(MEQ, 2001, p. 125-129). Plus précisément, la pratique réflexive représente une composante de la compétence # 11, dans laquelle l'enseignant en formation doit apprendre à « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (MEQ, 2001, p. 127).

Précisons que l'inclusion de la pratique réflexive en formation initiale représente un mouvement mondial. En Belgique francophone, le référentiel de compétences en formation initiale attribue à la compétence # 13 la capacité à « porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée » (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique de la communauté française de Belgique, 2001, p. 14). Pareillement, en France, le Haut conseil de l'éducation de la République Française (2006) intitule la compétence 9 « Compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former » (p. 21). Il en est de même aux États-Unis, où le *National Council for Accreditation of Teacher Education* (2008) précise que les sortants des formations initiales doivent être capables de réfléchir sur leur pratique. Enfin, en 2005, l'Institut national de recherche pédagogique place la pratique réflexive parmi les tendances européennes concernant la formation initiale des enseignants. L'inclusion mondiale et somme toute récente de la pratique réflexive parmi les compétences professionnelles des enseignants nous amène à penser qu'il s'agit d'un concept en puissance à l'heure actuelle en formation initiale d'enseignants. Pour en comprendre les raisons, il convient d'exposer le potentiel de la pratique réflexive pour le développement professionnel des enseignants, ce qui fait l'objet de la partie suivante.

1.1.3 Potentiel de la pratique réflexive pour le développement professionnel des enseignants

Parce qu'elle permet de lier théorie et pratique, la pratique réflexive apparaît comme la solution à un problème qui a longtemps été au cœur des critiques des formations initiales, comme le souligne Desjardins (2000) :

L'argument le plus puissant pour justifier le choix d'une formation réflexive pour les enseignants est sans doute la promesse d'une solution à un mal criant en formation des maîtres et qui, jusqu'à maintenant, est demeuré insoluble : la formation réflexive promet de résoudre le problème de l'écart

entre ce qu'on appelle communément 'la théorie et la pratique' (MEQ, 1992b) ». (p. 10)

Outre cette première « vertu », la pratique réflexive se voit attribuer d'autres potentiels, que nous avons évoqués dans les documents officiels cités ci-dessus et que nous pouvons rapidement reprendre ici :

- en formation initiale, elle permet de faciliter l'insertion progressive des jeunes enseignants dans la profession, notamment durant les périodes de stage (MEQ, 1994b) ;
- en formation continue, elle permet aux enseignants déjà en poste de continuer à développer et perfectionner leur pratique pédagogique (MEQ, 1994b) ;
- elle permet aussi de lier la formation initiale et la formation continue sous la forme d'un continuum (MEQ, 1994b) ;
- elle permet finalement à l'enseignant de s'adapter efficacement à une société en évolution permanente (Desjardins, 2000, p. 10).

Remarquons que dans tous les points mentionnés ci-dessus, la pratique réflexive a toujours un rôle de médiation : médiation entre la théorie et la pratique ; médiation entre l'identité d'étudiant et l'identité professionnelle ; médiation entre les pratiques éducatives acquises et les pratiques éducatives à acquérir ; médiation entre la formation initiale et la formation continue ; médiation entre l'éducation et la société.

Étant donné les vertus attribuées à la pratique réflexive dans les textes officiels, serait-elle le « salut » de l'éducation du 21^e siècle ? Rien ne l'affirme à l'heure actuelle. En effet, bien qu'elle soit largement appuyée au niveau des politiques éducatives, la pratique réflexive repose sur un discours qui « a toutes les caractéristiques d'un argument intuitif » (Desjardins, 2000, p. 296) plutôt qu'empirique. Et pour cause, au niveau scientifique, la pratique réflexive reste un concept confus et ambigu qui rend son opérationnalisation fragile et disparate en formation initiale d'enseignants, comme nous le verrons au chapitre 2. La pratique réflexive est donc un concept central dans les documents officiels mais son potentiel reste à démontrer. Nous rejoignons ici Desjardins (2000), laquelle constate que « les attentes liées à cette nouvelle orientation sont vastes » (p. 10).

Résumé

Par une approche historique, nous avons observé que la pratique réflexive est un concept qui gagne en puissance en formation initiale d'enseignants à l'heure actuelle. Émanant d'un mouvement mondial qui vise l'accroissement de la qualité de l'éducation, elle fait désormais partie intégrante de l'acte d'enseigner dans les programmes de formation du Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) et constitue une compétence professionnelle à l'échelle mondiale qui semble susciter de grandes attentes pour le développement professionnel des enseignants.

Dans ce contexte, le développement de la pratique réflexive forme un mandat dont la responsabilité revient à la formation initiale d'enseignants. Se pose alors la question de savoir comment soutenir le développement de cette compétence professionnelle chez les futurs enseignants. Parce qu'elle fait état d'un double potentiel sociocognitif, il est possible de croire que l'interaction en ligne peut jouer un rôle à cet égard, ce que nous discutons dans les parties suivantes.

1.2 Le double potentiel sociocognitif de l'interaction en ligne

La pratique réflexive est opérationnalisée en formation initiale des maîtres par une variété de dispositifs, tels que les discussions de groupe, la tenue de journaux de bord et de portfolios (électroniques, notamment), des démarches scientifiques en lien avec la pratique des futurs enseignants, l'auto-évaluation ou encore les études de cas (voir Airasian, Gullickson, Hahn et Farland, 1995 ; Mansverlder-Longayroux et al., 2007 ; Zeichner et Liston, 1987).

Parmi ces dispositifs, l'interaction en ligne semble couvrir des possibilités intéressantes pour les enseignants, notamment en termes d'insertion (Martineau, 2008) et de développement professionnels (Zhao et Rop, 2001, p. 3). Dès le rapprochement des TIC et de la pratique réflexive, les outils de communication par Internet ont fait l'objet de recherches. Les premières d'entre elles remontent aux années 90, époque à laquelle Harrington (1992) note que la pensée critique et la technologie sont souvent perçues

comme incompatibles. Depuis, l'évolution technologique a été telle qu'elle a soulevé un intérêt croissant pour la pratique réflexive, comme nous le verrons en partie 2.3.2.

L'interaction en ligne semble en effet propice à soutenir la pratique réflexive de par son double potentiel sociocognitif :

- en tant que mode d'interaction parmi d'autres, elle bénéficie du potentiel sociocognitif propre à l'interaction verbale en général ;
- en tant que type d'interaction spécifique, elle comporte également des attributs qui lui sont propres et qui semblent pertinents pour la pratique réflexive.

C'est à ces deux types de potentiels distincts (l'un attribuable à l'interaction verbale en général ; l'autre, spécifique à l'interaction en ligne) que sont consacrées les parties suivantes.

Avant de donner une définition plus précise de l'interaction en ligne en partie 2.3.1., contentons nous ici de la définir comme toute « communication entre humains par le biais de l'ordinateur, utilisé comme outil pour échanger des textes, des images, des sons, des vidéos, etc. » (Office québécois de la langue française¹).

1.2.1 Potentiel sociocognitif de l'interaction verbale

Dans cette partie, nous nous proposons de préciser l'aspect sociocognitif de l'interaction verbale en général, lequel intervient également dans l'interaction en ligne. Pour ce faire, nous recourons à deux concepts particulièrement récurrents et communs dans la littérature sur la construction de connaissances par l'interaction verbale : la dissonance cognitive et la négociation.

Dissonance cognitive

La dissonance cognitive est opposée à la consonance cognitive. Elle repose sur le postulat que l'être humain cherche naturellement à être en cohérence avec lui-même

¹ Cette définition correspond au terme « Communication médiatisée par ordinateur », que nous considérons ici comme synonyme de l'interaction en ligne.

(Festinger, 1957). Pour Festinger (1957), « two elements are in a dissonant relation if, considering these two alone, the obverse of one element would follow from the other » (p. 13). Autrement dit, il y a dissonance lorsque deux éléments entretiennent une relation de contradiction l'un par rapport à l'autre. À l'inverse, « if, considering a pair of elements, either one does follow from the other, then the relation between them is consonant » (Festinger, 1957, p. 15). Les sources de dissonance cognitive peuvent être d'ordre rationnel, conceptuel, culturel ou expérientiel. Elles sont principalement causées par : (1) de nouveaux événements ou informations qui viennent perturber les connaissances, croyances et opinions jusque-là établies dans une relation de cohérence chez un individu ; (2) la nécessité de choisir entre plusieurs éléments qu'une situation particulière rend incompatibles ou contradictoires alors qu'ils étaient jusque-là soit dans une relation de consonance, soit dans une relation de non-pertinence (i.e. sans mise en rapport). Ainsi exposée, la dissonance cognitive est indubitablement un fait de tous les jours (Festinger, 1957), bien que des degrés de dissonance soient notables suivant l'importance des éléments sur lesquels elle porte pour un individu donné. Deux principes fondamentaux découlent de la théorie de la dissonance (Festinger, 1957) : (1) en tant que phénomène psychologiquement inconfortable, la dissonance cognitive est en elle-même une source de motivation pour atteindre la consonance, ou tout du moins réduire la dissonance. Autrement dit, la présence de dissonance appelle sa suppression. Pourtant, toute dissonance n'est pas solvable (Festinger, 1957) : l'inclinaison naturelle à réduire ou supprimer une dissonance peut se heurter à un certain nombre de résistances ; (2) en plus de chercher à mettre fin à la dissonance, l'individu qui la subit cherche logiquement à éviter tout événement ou information qui pourrait la générer.

En termes d'apprentissage, la dissonance par l'interaction verbale est intéressante dans la mesure où elle représente le médium par lequel des nouveaux événements ou des nouvelles informations vont venir perturber les schèmes cognitifs « cohérentisés » par un individu. C'est notamment le cas lorsque des points de vue divergents sont échangés, lesquels peuvent mettre à mal les conceptions initiales respectives des interlocuteurs. L'interaction verbale, ici posée comme une cause de dissonance, semble correspondre à ce que Lafortune et Deaudelin (2001) appellent le conflit sociocognitif, qu'elles définissent

comme « un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne » (p. 201). Dès lors, la dissonance intervenue dans l'interaction verbale entre individus devient également une motivation à co-construire des relations cohérentes entre les informations disparates, contradictoires ou incomplètes qu'ils manipulent. De fait, « processes of social communication and social influence are [...] inextricably interwoven with processes of creation and reduction of dissonance » (Festinger, 1957, p. 177).

Négociation

La négociation est un autre concept qui nous semble intéressant dans l'optique de la construction de connaissances dans l'interaction verbale. Ce concept, notamment valorisé par les recherches vygotskiennes et néo-piagetiennes, est central dans l'approche située, dans laquelle « negotiation is both a means for coordinating perception, action and the environment [...] and mechanism for social construction of knowledge by conversation, within 'communities of practice' (Lave & Wenger, 1989) » (Baker, 1994, p. 202). Baker (1994) résume la négociation de la manière suivante :

Negotiations consist basically of sequences of offers that may be accepted or rejected ; and two possible strategies are to refine original offers towards agreement, or to keep an offer fixed and to attempt to persuade the other to accept it by *argumentation*. (p. 200)

Ainsi définie, la négociation englobe une grande partie, si ce n'est la totalité des échanges verbaux. Dans cette perspective, Moeschler (1985) note que la négociation peut être considérée comme constitutive de l'interaction verbale : « without negotiation, the dialogue is transformed into monologue, the function of the interlocutor being reduced to that of a simple receptor of the message » (p. 176). À noter tout de même deux conditions à la négociation (Baker, 1994) : (1) préalablement à toute négociation, les interlocuteurs doivent avoir comme intention commune d'atteindre un consensus, sans quoi il n'y a à proprement parler « rien » à négocier ; (2) les deux interlocuteurs doivent être en mesure de contribuer à l'échange de manière relativement symétrique, sans quoi il ne s'agit plus d'une négociation de sens mais d'une transmission.

En termes d'apprentissage, la négociation prend tout son sens lorsqu'elle s'applique à des objets complexes pour lesquels il n'y a pas de solution privilégiée, donc pas de consensus pré-établi, l'effort consistant justement à le co-construire dans l'interaction verbale par l'explication, la clarification et l'argumentation des différents points de vue.

Dissonance cognitive et négociation sont donc deux concepts pour lesquels l'interaction verbale joue une fonction sociocognitive. Il est même possible de penser qu'ils sont complémentaires dans le processus de co-construction de connaissances. En effet, si la dissonance cognitive permet à l'apprenant d'identifier des points d'incompréhension, la négociation s'offre comme un bon moyen d'y répondre. Autrement dit, l'interaction verbale permet à la fois d'exposer les dissonances cognitives d'un apprenant et de le mettre en chemin vers de nouvelles consonances grâce à la négociation. C'est ce qu'indiquent Gunawardena, Lowe et Anderson (1997) en proposant un modèle de co-construction de connaissances « reflecting the complete process of negotiation which must occur when there are substantial areas of inconsistency or disagreement to be resolved » (p. 413). Nous pouvons maintenant nous tourner vers le potentiel socio-cognitif spécifique à l'interaction en ligne.

1.2.2 Potentiel sociocognitif de l'interaction en ligne asynchrone

Dans la partie précédente, nous avons établi que l'interaction verbale est porteuse de mécanismes sociocognitifs, tels que la dissonance et la négociation, participant à la co-construction des connaissances. Outre ces attributs communs à tout type d'interaction verbale, il est possible de penser que l'interaction en ligne – notamment asynchrone – est susceptible d'accroître ce potentiel sociocognitif, et ce, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, un certain nombre d'auteurs (ex. : Jonassen, 2000 ; Swan, 2001 ; Zhao et Rop, 2001) s'accordent à dire que l'interaction en ligne asynchrone, parce qu'elle n'est pas simultanée, laisse plus de temps à la réflexion : « Comparativement aux situations induites par les réunions en face à face, la TAO [Téléconférence Assistée par Ordinateur] laisse aux usagers un temps d'analyse et un temps de réaction plus long » (Henri, 1992, p. 9).

Par ailleurs, l'interaction en ligne asynchrone, parce qu'elle valorise davantage le contenu que l'auteur, induit une relative égalité de statut entre les interactants (Depover et al., 2007 ; Swan, 2001 ; Zhao et Rop, 2001). À cet égard, Swan (2001) affirme que « many researchers note that students perceive online discussion as more equitable and more democratic than traditional classroom discussions (Harasim 1990 ; Levin, Kim et Riel, 1990) » (p. 310). Ce contexte interactionnel est susceptible de favoriser la participation active d'individus qui se seraient peut-être abstenus en présentiel, alimentant ainsi la dynamique interactionnelle.

Enfin, l'interaction en ligne est majoritairement scripturale. Par conséquent, il est possible de penser qu'elle comporte les vertus réflexives propres à l'écriture, laquelle devient alors :

un outil de développement et d'affinement de la pensée par son caractère éminemment (auto)réflexif. [...]. Écrire permet surtout de revenir sur sa pensée pour la préciser dans des formulations toujours plus adéquates. Écrire permet d'entrer dans des démarches de jugement, d'analyse et de synthèse, de communiquer l'état d'une réflexion, elle invite à s'engager dans un processus interne d'élaboration, de clarification et de transmission de la connaissance. (Vanhulle et Deum, 2006, p. 6-7)

Au vu des attributs spécifiques de l'interaction en ligne, il est donc possible de penser que cette dernière double le potentiel sociocognitif propre à l'interaction verbale en général. D'ailleurs, un certain nombre d'auteurs a déjà évoqué les outils de communication par Internet comme des outils cognitifs, à commencer par Jonassen (2000), lequel définit les *Mindtools* comme « computer-based tools and learning environments that have been adapted or developed to function as intellectual partners with the learners in order to facilitate critical thinking and higher order learning » (p. 9). Si les *Mindtools* ainsi définis ne sauraient se réduire à l'interaction en ligne asynchrone, Jonassen (2000) note que « perhaps no Mindtool described in this book better facilitates constructive, social learning than asynchronous conferencing, because it supports reflection on what one knows and, through communication of that with others, may lead to conceptual change » (p. 251). Dans la même lignée, Wade, Fauske et Thompson (2008) avancent que « theoretically asynchronous forms of CMD [computer-mediated dialogue] seem especially likely to

promote critical reflection » (p. 400). Précisons tout de même que le potentiel cognitif de l'interaction en ligne est tout dépendant de l'intention de son usager. Autrement dit, l'interaction en ligne n'a pas la prétention de développer la cognition par elle seule. En revanche, elle peut soutenir les efforts cognitifs de ses usagers s'ils sont engagés dans un acte d'apprentissage. Cette nuance est bien présentée par Jonassen (2000) : « Mindtools do not necessarily reduce information processing (that is, make a task easier) ; rather, their goal is to make more effective use of the mental efforts of the learners » (p. 10). Ceci implique que le contexte interactionnel et l'intention des locuteurs soient propices à l'apprentissage, sans quoi il est peu probable que leur cognition soit stimulée.

Résumé

Dans cette partie, nous nous sommes concentré sur le potentiel sociocognitif de l'interaction en ligne, lequel est à la fois commun à l'interaction verbale en général et spécifique à l'interaction en ligne, de sorte que cette dernière semble a même de soutenir la pratique réflexive des futurs enseignants durant leur stage d'enseignement. La partie suivante vise justement à explorer davantage le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne au sein du contexte du stage d'enseignement.

1.3 Pratique réflexive et interaction en ligne

Après avoir abordé successivement les origines et l'inclusion de la pratique réflexive en formation initiale et le double potentiel sociocognitif de l'interaction en ligne, nous pouvons maintenant mettre ces deux aspects en dialogue dans le contexte du stage d'enseignement. Nous expliquons d'abord pourquoi le stage d'enseignement semble propice à l'association de la pratique réflexive et de l'interaction en ligne, avant de souligner que ce rapport² reste à problématiser en grande partie et qu'il induit un paradoxe apparent au niveau théorique. Ceci nous amènera à élaborer notre objectif général de recherche en conséquence.

² Un état de la recherche sur le rapport entre pratique réflexive et interaction en ligne est proposé en partie 2.3.2.

1.3.1 Le stage d'enseignement : point de croisement de la pratique réflexive et de l'interaction en ligne

La réforme du système éducatif québécois lancée à partir de 1992, parce qu'elle redéfinit l'acte d'enseigner, redéfinit également le mandat de la formation initiale. Cette dernière met désormais l'accent sur « la maîtrise de l'intervention pédagogique, non plus seulement sur la bonne compréhension des disciplines et du contexte de l'enseignement » (Malo, 2008, p. 105). Dans cette perspective, il est facile de comprendre pourquoi les stages d'enseignement, en tant que lieux d'apprentissage de « l'acte d'enseigner » (MEQ, 1994b, p. 4) par excellence, ont pris une importance accrue en formation initiale. Caractérisée par un statut transitoire (Kaddouri, 2008), il s'agit d'une période courte mais riche et complexe au sein de laquelle se concentrent plusieurs enjeux professionnels, tels que la construction de l'identité d'enseignant (Gentili, 2005 ; Martineau et Gauthier, 2000) ; l'adhésion à la communauté de pratique enseignante (Lepage et Gervais, 2008) ; l'interaction entre la théorie et la pratique (Schön, 1987) ; et au final, le développement des compétences professionnelles (Gervais, Correa-Molina et Lepage, 2008). Pelpel (1989) exprime bien la complexité professionnelle que recouvre le stage en le décrivant à la fois comme un espace d'initiation, de frustration et de jeu pour l'enseignant-stagiaire.

Dans ce contexte, il est possible de penser que la pratique réflexive, parce qu'elle est fondamentalement construite en rapport avec l'action professionnelle (Schön, 1983), est particulièrement susceptible de se développer lors des stages d'enseignement, d'autant plus si elle est accompagnée. À ce titre, les programmes officiels prévoient que la pratique réflexive des enseignants-stagiaires soit guidée par les différents acteurs du stage, notamment :

- le formateur universitaire : le texte officiel stipule que pour mener ses réflexions dirigées et personnelles, « il est essentiel que la ou le stagiaire communique régulièrement avec les personnes-ressources du milieu universitaire pendant les périodes de stage » (MEQ, 1994b, p. 4) ;
- l'enseignant associé : de façon plus explicite, l'enseignant associé a comme responsabilité de « s'inscri[re] avec la ou le stagiaire dans une démarche d'analyse réflexive » (MEQ, 1994b, p. 11). Il correspond donc à un acteur important pour le

développement de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Un récent rapport sur les compétences attendues des formateurs universitaires et des enseignants associés québécois (voir Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008) propose d'ailleurs d'inclure la pratique réflexive comme une des compétences attendues de l'enseignant associé.

Outre l'accompagnement humain des stagiaires, les séminaires qui ponctuent les stages, les outils de communication par Internet, la tenue d'un portfolio ou encore l'analyse des pratiques constituent des modalités d'accompagnement susceptibles de soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires (Mansvelder-Longayroux et al., 2007). En somme, le stage d'enseignement semble être une période particulièrement favorable au développement de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, notamment au moyen d'une pluralité d'acteurs et d'outils, lesquels apparaissent comme autant de « moteurs » potentiels de la pratique réflexive.

Parmi eux, l'interaction en ligne semble propice au soutien de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires pour deux raisons principales :

- elle couvre un double potentiel sociocognitif susceptible d'être mis au profit du développement de la pratique réflexive, comme nous l'avons vu en partie 1.2 ;
- elle permet de prolonger l'accompagnement des enseignants-stagiaires malgré leur dispersion géographique sur différents lieux de stage, ce qui réduit les occasions d'interaction en présentiel (Karsenti et al., 2002). Ce faisant, elle est en mesure de réduire l'isolement de futurs enseignants.

À ce titre, l'inclusion de l'interaction en ligne dans les dispositifs de soutien aux enseignants-stagiaires semble un choix raisonnable. Il n'en forme pas moins un aspect peu problématisé au niveau théorique et induit un paradoxe apparent, comme nous pouvons le voir maintenant.

1.3.2 Pratique réflexive et interaction (en ligne) : une problématisation à effectuer

L'association de la pratique réflexive et de l'interaction en ligne dans les dispositifs de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, bien qu'elle semble

raisonnable en apparence, n'est pas sans poser question au niveau théorique. En effet, la pratique réflexive étant conceptualisée comme un phénomène intra-personnel, donc interne à l'individu, on peut s'étonner de la voir associée à un phénomène aussi inter-personnel que l'interaction, qu'elle soit en face-à-face ou en ligne. À ce propos, Desjardins (2000) note une ambiguïté qu'elle impute à une imprécision terminologique :

L'adjectif « réflexif » a une signification ambiguë dans les discours ; alors que cet adjectif est censé désigner un retour de la pensée sur elle-même, dans la plupart des textes, l'analyse réflexive d'un sujet peut porter sur sa propre pratique mais elle peut aussi porter sur la pratique d'un autre individu. (p. 276)

Il est donc intéressant de s'arrêter sur le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale, qu'elle soit en face-à-face ou en ligne. Sur ce point, remarquons d'abord que l'association de la pratique réflexive et de l'interaction verbale est positivement perçue lorsqu'elle est évoquée dans la littérature. Par exemple, pour Richert (1992), « talking with others is a key structural component in each of the programs of reflective teacher education [described in Valli, 1992] » (p. 192). Cette auteure recourt à la notion de « voix », qu'elle emprunte au courant de recherche féministe, pour souligner l'importance de l'interaction des enseignants en formation, tant en situation de production que de réception. De même, Jay et Johnson (2002) notent que « the use of dialogue within the seminars brings multiple perspectives and hidden points of view into the conversation as central features of the reflective process » (p. 80). Shoffner (2008) va dans le même sens en affirmant que les interactions collectives sont nécessaires pour la pratique réflexive dans la mesure où elles permettent aux enseignants en formation de développer une compréhension plus approfondie de leur pratique. Osterman et Kottkamp (2004) soutiennent que « as learners ask questions, challenge ideas, and process learning verbally, they clarify their thinking and deepen understanding » (p. 20). Pour leur part, Jung et Latchem (2009) soulignent que « dialogue in the form of teacher-student and student-student interaction tests and negotiates ideas, verifies learning, provides feedback, and constructs and expands knowledge and understanding » (p. 10). Dans le même ordre d'idée, la littérature sur la pratique réflexive fait parfois état du terme « reflective conversation » (Ashraf et Rarieya, 2008 ; Crow et Smyth, 2005 ; Goodfellow, 2000 ; Smyth et Cherry, 2005). L'idée est alors

que la conversation permet « the deconstruction of those experiences and the reconstruction of a shared meaning in a way that transforms understandings and changes practice » (Crow et Smith, 2005, p. 491).

L'interaction en ligne se voit aussi attribuée des vertus réflexives supposées. Déjà en 1996, Straten, Korthagen et Veen (1996) avancent que « telematic facilities might contribute significantly to the enhancement of reflective skill » (p. 20). C'est également ce que souligne Barnett (2002) en remarquant que « many educators are touting that electronic networks can indeed foster the development of reflective practitioners » (p. 11). Dans la même lignée, Hixon et So (2009) déduisent de leur revue de la littérature le constat que « incorporating technologies that promote communication and interaction between peers and/or supervisors can enhance reflectivity in all types of experiences » (p. 297). Enfin, Wade et al. (2008) avancent que « computer-mediated communication (CMC) promises to enhance critically reflective thinking » (p. 400). Qu'elle soit en face-à-face ou en ligne, il semblerait donc que l'interaction verbale soit perçue comme un des « moteurs » potentiels de la pratique réflexive.

Cependant, l'association de la pratique réflexive et de l'interaction (qu'elle soit en face-à-face ou en ligne) reste peu problématisée dans la littérature. Autrement dit, le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale semble favorablement perçu lorsqu'il est abordé mais reste peu questionné, comme le soulignent Nehring, Laboy et Catarius (2009) en référant au terme « dialogue réflexif » : « empirical research into the dynamics and structure of reflective dialogue within professional learning communities is scant » (p. 5). Or il nous semble que ce rapport est d'autant plus questionnable qu'il apparaît paradoxal dans la mesure où l'interaction verbale réfère par définition à un phénomène interpersonnel alors que la pratique réflexive est conceptualisée comme un phénomène intrapersonnel. En effet, comme nous le rappellent Makinster, Barab, Harwood et Andersen (2006), « many teacher educators continue to focus on reflection simply in terms of internal conversations, private journals, or culminating portfolios (Collier, 1999 ; Freese, 1999 ; Hatton & Smith, 1994) » (p. 571). Au niveau théorique, Ottesen (2007) tient le même discours en remarquant que « reflection is often considered to be mental and teleological ;

that is, it takes place inside people's heads when they experience problematic or puzzling situations which they subsequently seek to resolve or understand » (p. 35). Engeström (1994), quant à lui, attribue « our commun tendency to view thinking above all as a private, internal process » (p. 44) à un biais individualiste et cartésien. Aussi, bien qu'il soit possible de soutenir que « Dewey (1960) and Schön (1983) regarded an interactive community as integral to the production of reflective thinking » (Shoffner, 2008, p. 125), force est de constater qu'aucun élément théorique de la pratique réflexive ne semble expliquer le rapport que cette dernière entretient avec l'interaction verbale, puisque la pratique réflexive est conceptualisée comme un phénomène intra-personnel, un phénomène prenant place « in the teacher's head » (Korthagen, 2001, p. 91). Zeichner et Liston (1996) sont particulièrement explicites sur ce point en reconnaissant que « apart from the context of mentoring, reflection is portrayed by Schön as largely a solitary process involving a teacher and his or her situation, and not as a social process taking place within a learning community » (p. 18). De son côté, Dewey (1933), bien qu'il reconnaisse l'importance de la communication pour le fonctionnement d'une société démocratique, de l'éducation et de l'apprentissage (Evans, 2001 ; Sharples, 2005), théorise la réflexion comme une activité avant tout individuelle (voir partie 2.1.1.1).

L'interaction verbale (qu'elle soit en face-à-face ou en ligne) apparaît donc comme un « moteur » potentiel de la pratique réflexive sans que leur rapport ne soit réellement problématisé et sans que le paradoxe qu'il induit ne soit relevé dans la littérature sur la pratique réflexive. Dès lors, évoquer le rapport entre pratique réflexive et interaction en ligne demande au préalable de se doter d'un cadre conceptuel susceptible d'éclairer ce rapport, ce qui fait l'objet du chapitre suivant.

Résumé

Dans cette partie, nous avons d'abord observé que le stage constitue un moment important de la formation initiale d'enseignants pour le développement de la pratique réflexive. Nous avons ensuite expliqué que l'interaction en ligne semble propice au soutien de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires dans la mesure où : (1) elle connaît un double potentiel sociocognitif ; (2) elle permet de répondre à la dispersion géographique

des enseignants-stagiaires. Ceci explique sans doute pourquoi l'association de la pratique réflexive et de l'interaction en ligne est favorablement perçue en contexte de stage d'enseignement. Pour autant, leur rapport reste à problématiser en grande partie et semble relever d'un paradoxe apparent dans la mesure où la pratique réflexive est conceptualisée comme un phénomène intra-personnel alors que l'interaction verbale est éminemment interpersonnelle. Nous pouvons donc avancer que le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction (qu'elle soit en face-à-face ou en ligne) est positivement perçu mais peu problématisé dans la littérature et que le paradoxe apparent qu'il induit n'est pas relevé.

1.4 Objectif général et pertinences de la recherche

Conséquemment au peu de problématisation que constitue l'association de la pratique réflexive et de l'interaction (en ligne) dans les dispositifs de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, il nous semble intéressant de chercher à mieux comprendre le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne en stage d'enseignement (objectif général de recherche).

Cet objectif nous semble pertinent à la fois sur le plan scientifique et social. Dans le premier cas, cette étude contribuera à formaliser au niveau théorique la place que peut jouer l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, ces deux éléments constituant à l'heure actuelle une association positivement perçue mais peu problématisée et a priori paradoxale dans la littérature sur la pratique réflexive (voir partie 1.3.2). Ce faisant, nous apporterons un éclairage sur la dimension collective que peut se voir attribuer la pratique réflexive. En ce sens, l'apport de cette étude consiste à conceptualiser des aspects de la pratique qui restent actuellement inexpliqués au niveau théorique. Sur le plan social, nous souhaitons mieux renseigner le potentiel de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, l'objectif étant finalement de la rendre plus efficace lorsqu'elle est intégrée au sein de dispositifs de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

Pour ce faire, il s'agit avant tout de se doter d'un cadre conceptuel – même provisoire – susceptible de prendre en charge explicitement le rapport de la pratique

réflexive et de l'interaction en ligne. Le chapitre suivant nous donnera justement l'occasion de constituer un tel cadre sur lequel appuyer notre analyse empirique de la pratique réflexive par l'interaction en ligne. Après avoir dressé un portrait de la pratique réflexive au niveau conceptuel, nous serons en mesure de l'associer à une théorie complémentaire capable de prendre en charge l'aspect inter-personnel de la pratique réflexive par l'interaction en ligne.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Nous avons conclu la partie précédente sur la nécessité de mieux comprendre le rapport entre l'interaction en ligne et la pratique réflexive en stage d'enseignement (objectif général de recherche). Nous nous y attacherons en nous inscrivant dans une approche résolument exploratoire, la finalité de notre étude étant de mieux comprendre cet aspect de la pratique réflexive qui reste peu problématisé et apparemment paradoxal à l'heure actuelle.

Pour ce faire, nous tentons de construire un cadre conceptuel dans lequel la pratique réflexive est mise en relation avec une théorie tierce : la médiation sémiotique de Vygotsky (1962). Cette théorie nous intéresse dans la mesure où elle postule que le développement des fonctions mentales supérieures et de la capacité à conceptualiser prend place dans l'interaction avant qu'il ne soit approprié par l'individu. Avec Vygotsky (1962), nous sommes donc en mesure d'établir un rapport qui lie l'interaction verbale et la pratique réflexive au sein d'un cadre théorique spécifique – la pratique réflexive interactionnelle – que nous adaptons dans un troisième temps au cas particulier de l'interaction en ligne. Nous aboutissons alors au cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle en ligne. À partir de ce cadre conceptuel, nous sommes en mesure d'exposer nos objectifs spécifiques de recherche, lesquels consistent à (1) examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires (objectif spécifique 1) ; (2) identifier les limites de la pratique réflexive par l'interaction en ligne et en déduire les conditions d'efficacité (objectif spécifique 2) ; (3) déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires (objectif spécifique 3).

Dans l'ordre, nous commencerons par dresser un portrait de la pratique réflexive au niveau théorique avant de la coupler à la médiation sémiotique de Vygotsky (1962), puis de la spécifier au cas de l'interaction en ligne. Le but de cette articulation est de disposer d'une base théorique suffisamment « éclairante » pour conduire notre analyse empirique du rapport entre interaction en ligne et pratique réflexive en stage d'enseignement.

2.1 La pratique réflexive

Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué la montée en puissance de la pratique réflexive dans les programmes de formation initiale d'un point de vue historique. Étant donné la place centrale qu'occupe la pratique réflexive dans cette recherche, il nous semble incontournable d'en dresser un portrait théorique avant de pouvoir préciser au niveau conceptuel son rapport à l'interaction verbale. C'est donc dans une perspective théorique que nous pouvons maintenant l'aborder. Pour ce faire, nous nous appuyerons en grande partie sur les travaux de Beauchamp (2006). Cette auteure a procédé à une analyse approfondie du concept de pratique réflexive, tel qu'il est employé dans la littérature scientifique. De telles études théoriques de la pratique réflexive sont rares et représentent des appuis précieux pour identifier les convergences et les divergences de ce concept. Nous évoquerons d'abord les origines théoriques de la pratique réflexive avant de discuter du concept à l'heure actuelle et d'en proposer une définition. Par la suite, nous exposerons les critiques récurrentes qu'on lui impute, tant au niveau conceptuel qu'empirique et pratique. En précisant ainsi le concept de pratique réflexive, nous remarquerons que son rapport avec l'interaction verbale, et plus largement avec la dimension collective, n'est pas abordé par la littérature théorique du domaine. Nous en concluons donc que le concept de pratique réflexive ne permet pas, de par ses constituants théoriques, de prendre en charge le rapport qu'il entretient avec l'interaction verbale, bien que ce rapport soit positivement perçu lorsqu'il est évoqué (voir partie 1.3.2).

2.1.1 Aux origines de la pratique réflexive

Commençons par préciser que la pratique réflexive n'est pas l'objet exclusif des sciences de l'éducation. D'ailleurs, un des auteurs principaux du concept, Schön (1983), ne l'applique pas directement à l'éducation, bien que des passerelles soient facilement envisageables :

While Schön wrote about engineers, town planners, architects, managers, and clinical psychologists, with few references to teachers per se, both the architect and the clinical psychologist encounter teaching situations in their

work. The relevance of his concepts to teaching are quite clear. (Richardson, 1990, p. 11)

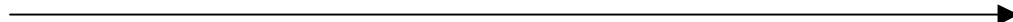
Ainsi, la pratique réflexive, telle qu'énoncée par Schön (1983), investit en force les sciences de l'éducation dès les années 80. Pourtant, il ne s'agit pas là d'un concept nouveau. Il a été travaillé auparavant par un autre auteur – Dewey (1933). Ainsi, Richardson (1990) nous indique que « throughout the 1970s, a small number of international scholars and teacher educators were interested in reflection and inquiry, based, in large part, on Dewey's (1910) concept of reflective teaching » (p. 20). Etant donné l'influence de Schön (1983) et de Dewey (1933) sur l'évolution de la pratique réflexive, il importe d'éclairer les principaux apports de ces deux auteurs.

2.1.1.1 Approche de Dewey

Dewey est un philosophe américain spécialisé en psychologie et en pédagogie. Il approche la réflexion en terme de « pensée réflexive » (Dewey, 1933), qu'il définit comme « the active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends » (p. 9). Nous pouvons examiner plus en détail les étapes du processus réflexif décrit par Dewey (1933). Avant cela, précisons à l'instar de Beauchamp (2006) que la modélisation proposée par Dewey (1933) ne se veut pas procédurale : si les étapes représentent les composantes élémentaires de la pratique réflexive, leur ordre d'apparition est sujet à variations. Les étapes sont décrites dans le Tableau I :

Tableau I
Le processus réflexif selon Dewey (1933)³

Situation déroutante ou problématique	. Suggestion d'une solution possible . Définition d'une question ou articulation d'un problème . Établissement d'une hypothèse ou d'hypothèses . Raisonnement des idées . Test par l'action	Résolution de la situation
---------------------------------------	---	----------------------------



³ Traduction libre.

Le processus réflexif de Dewey (1933) semble purement rationnel, ce qui amène certains auteurs tels que Boud, Keogh et Walker (1985) et Valli (1997) à dénoncer « a highly rational Western bias in Dewey's work » (Valli, 1997, p. 69), sous-entendant ainsi qu'il sous-estime le rôle et l'influence de l'émotion et de l'affect dans le processus réflexif.

2.1.1.2 Approche de Schön

Commençons par préciser que Schön (1983) n'est pas tant intéressé par la réflexion professionnelle que par le lien entre la théorie et l'action chez les professionnels (Valli, 1997). Dans cette perspective, il distingue deux types de théories : (1) les théories scientifiques, que les praticiens sont censés appliquer à bon escient pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien ; (2) les théories issues de la pratique, que les praticiens élaborent par une réflexion vis-à-vis de leurs actions professionnelles. Pour Schön (1983), ce second type de réflexion est principalement celui à partir duquel un praticien développe sa compétence professionnelle : « [Schön] believes that practitioners draw less on espoused theory in their work than on theories they develop in action. [...] It is within the action that theory is developed » (Beauchamp, 2006, p. 36). La thèse défendue par Schön (1983) est que la pratique professionnelle est à ce point complexe, mouvante et unique qu'elle ne peut se résumer à l'application de théories scientifiques générales et standards, ce qu'il appelle la « rationalité technique ». Par opposition, la pratique réflexive lui semble plus adéquate pour expliquer comment les praticiens élaborent une expertise professionnelle dans un contexte sans cesse différent. Pour autant, il importe de préciser que Schön (1983), malgré la primauté qu'il accorde à la réflexion-dans-l'action, « would not dispute the importance of reasoned thinking » (Beauchamp, 2006, p. 39). En effet, si Schön (1983) distingue les théories développées dans l'action des théories épousées, « c'est pour mieux en reconnaître la spécificité et non pour établir un lien hiérarchique » (Malo, 2008, p. 115).

Schön (1983) distingue deux types de réflexion émergeant de la pratique professionnelle :

- la réflexion-sur-l'action : la réflexion-sur-l'action a un caractère rétroactif. La réflexion porte donc sur un objet du passé sur lequel elle jette un regard distancié ;

- la réflexion-dans-l'action : au contraire, la réflexion-dans-l'action intervient simultanément à l'action. Dès lors, elle fait intervenir des connaissances tacites qui sont développées et démontrées dans l'action même. Ce type de connaissances correspond à ce que Schön (1983) appelle « knowing-in-action » (Schön, 1987) : « the sorts of knowledge we reveal in our intelligent action – publicly observable, physical performances [...]. We reveal it by our spontaneous, skillful execution of the performance ; and we are characteristically unable to make it verbally explicit » (p. 25). Ici, la réflexion entretient donc un rapport très proche avec l'action.

Après avoir circonscrit la pratique réflexive selon Schön (1983), nous pouvons rapidement nous pencher sur le processus qu'elle engendre. Schön (1987, p. 28) distingue cinq « moments » largement imbriqués⁴ :

- Pour commencer, il y a une situation d'action à laquelle nous apportons des réponses spontanées, routinières ;
- Les réponses routinières produisent une surprise ;
- La surprise mène à une réflexion dans le présent-de-l'action ;
- La réflexion-dans-l'action a une fonction critique, par le fait qu'elle questionne la structure de suppositions du savoir-dans-l'action ;
- La réflexion donne lieu à une expérimentation sur place.

A l'instar de Dewey (1933), Schön (1983) ancre le processus réflexif dans une situation initiale problématique. Pour y répondre, le processus réflexif consiste à construire « a new way of setting the problem – a new frame [...] which [the practitioner] tries to impose on the situation » (Schön, 1983, p. 37). Cette reconceptualisation du problème est au cœur de la pratique réflexive telle qu'entendue par Schön (1983) (Beauchamp, 2006). En effet, pour Schön (1983), « problem do not present themselves to the practitioner as given. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain » (p. 40). En un sens, le processus réflexif selon Schön implique de passer d'une situation problématique à l'identification d'un problème proprement dit.

⁴ Traduction libre.

Remarquons d'ailleurs que le processus réflexif de Schön (1983) ne comprend pas de clôture à proprement parler. La reconceptualisation mène à une expérimentation (étape 5) qui semble susceptible de générer de nouveau le processus réflexif si aucune action n'a émergé (Jay et Johnson, 2002). Beauchamp (2006) évoque ce point en parlant de « framing AND reframing of a problem »⁵ (p. 37). Le processus apparaît dès lors plus itératif que celui de Dewey (1933). Une autre divergence est à noter entre les deux modèles : Schön met l'accent sur l'incertitude, l'intuition et le jugement de valeurs, ce que le modèle rationnel de Dewey (1933) ne permet pas (Valli, 1997).

Dewey (1933) et Schön (1983) ont posé les fondations théoriques de la pratique réflexive. Bien qu'il ne soit pas heureux de les opposer, reconnaissons avec Fendler (2003) que « these days, the meaning of reflective practice is riddled with tensions between Schön's notion of practitioner-based intuition, on the one hand, and Dewey's notion of rational and scientific thinking on the other hand » (p. 19). Ces deux approches différentes de la pratique réflexive ont ouvert la voie à des positions disparates de sorte que les théories de la pratique réflexive souffrent aujourd'hui d'un manque de consensus et de clarté, comme nous pouvons le voir dans la partie suivante.

2.1.2 Diversité des modèles de pratique réflexive

Déjà en 1990, soit sept ans après la publication de *The Reflective Practitioner* par Schön (1983), Grimmett, Erickson, Mackinnon et Riecken (1990) soulignent que « a close examination of this rapidly accumulating body of literature on the nature of reflective teaching reveals a diversity of meanings that are attached to this and similar terms » (p. 20). Six ans plus tard, Ecclestone (1996) fait le même constat en remarquant que « completely different models of knowledge and learning can underpin ideas about reflective practice » (p. 153). La situation ne semble pas encore éclaircie à l'heure actuelle, si l'on en croit Beauchamp (2006), qui soulève « the problem of the variety of ways in which reflection is perceived » (p. 59).

⁵ Les majuscules sont de notre effet.

Pour donner un aperçu de la diversité de la pratique réflexive, nous proposons d'aborder dans un premier temps les principaux modèles de la pratique réflexive puis les critiques les plus récurrentes. En effet, les avenues de recherche ouvertes par les travaux de Dewey (1933) et Schön (1983) ont donné lieu à l'élaboration de nombreux modèles théoriques. Pour en faciliter la présentation, nous avons choisi de les regrouper en trois catégories : les modèles de type séquentiel ; les modèles de type évaluatif ; et les modèles de type thématique.

2.1.2.1 Les modèles de type séquentiel : la réflexion comme processus

Les modèles de type séquentiel appréhendent la pratique réflexive comme une séquence d'étapes constituant le processus réflexif. Notons que le découpage de la pratique réflexive en étapes est réducteur de la complexité et de l'imbrication de la réflexion mais il semble toutefois nécessaire pour pouvoir approcher le processus réflexif. Les modèles de Dewey (1933) et de Schön (1983), tels que nous les avons présentés ci-dessus, sont de ce format.

D'autres modèles existent, tels que celui d'Atkins et Murphy (1993, p. 1191), lequel distingue trois étapes dans le processus réflexif : (1) *Awareness of uncomfortable feelings and thoughts* : cette première étape, qui correspond à ce que Schön (1983) appelle une « surprise », permet de réaliser que « the knowledge one was applying was not sufficient in itself to explain what was happening in that unique situation » (Atkins et Murphy, 1993, p. 1189) ; (2) *Analysis of feelings and knowledge* : cette étape a pour but d'examiner les sentiments et les savoirs en présence et d'en générer de nouveaux ; (3) *New perspective* : la troisième étape permet l'adoption d'une nouvelle perspective à partir de laquelle la transformation de la situation initiale est rendue possible. Pour chaque étape, ces auteurs listent les habiletés nécessaires à leur bonne réalisation. Ainsi, pour procéder à la première étape, il est nécessaire de décrire la situation et d'avoir une conscience fine de sa personne. L'étape 2 fait intervenir l'analyse critique alors que la dernière étape recourt à la synthèse et à l'évaluation. Retenons de ce modèle la forte présence de l'émotion dans le processus réflexif. Contrairement à celui de Dewey (1933), l'affect fait partie intégrante du modèle d'Atkins et Murphy (1993).

Pour finir, notons que le degré de conscientisation de la réflexion peut varier suivant les modèles de type séquentiel. Par exemple, Sparks-Langer et Colton (1993) proposent un modèle qui illustre « the conscious process of teacher reflection and decision-making » (p. 49). Ce modèle comprend notamment des phases de collecte d'informations, d'analyse des informations réunies et de construction d'hypothèses à des fins expérimentales. Le degré de conscientisation de la pratique réflexive par l'apprenant est donc maximal. On touche ici à l'« evidence-based learning » (Webb, 2001), lequel « exhorts praticioners to be objective in their decision-making by the application of 'evidence' derived from research » (D'Cruz, Gillingham et Melendez, 2007, p. 81). La différence avec la *technical rationality* de Schön (1983) semble alors difficile à faire, ce qui peut sembler pour le moins paradoxal pour un modèle de pratique réflexive.

2.1.2.2 Les modèles de type évaluatif : la réflexion comme gradation

Certains modèles de pratique réflexive ne concernent pas les étapes mais les niveaux de pratique réflexive. Autrement dit, l'accent est mis sur la gradation de la réflexion plutôt que sur le processus réflexif et implique donc une hiérarchisation des différents niveaux réflexifs. Nous pouvons illustrer les modèles de type évaluatif par un des plus récurrents dans la littérature : celui de Van Manen (1977).

Historiquement, il semble représenter le premier modèle de cette catégorie. Il tire en partie son origine des travaux d'Habermas (1971) (Moon, 1999). Dans son étude sur le développement des curriculums, Van Manen (1977), distingue trois types d'orientation de l'action enseignante, que Legault (2004) traduit par l'orientation technique, pratique et critique : (1) À un premier niveau, l'action de l'enseignant est orientée par une délibération purement instrumentale qui consiste en une « application of educational knowledge and of basic curriculum principles for the purpose of attaining a given end » (Van Manen, 1977, p. 226). Face à un problème complexe, la délibération du praticien est orientée par les valeurs propres à son époque, à savoir, l'économie, l'efficacité et l'immédiateté des retombées (Van Manen, 1977). Van Manen (1977) conçoit ce premier type d'orientation comme une contrainte à l'action enseignante dans la mesure où les fins visées ne sont jamais remises en cause par le praticien (Desjardins, 2000) ; (2) Lorsque l'enseignant s'affranchit de

l'orientation technique, il est en mesure de guider son action par l'orientation pratique. Cette dernière consiste à « analyzing and clarifying individual and cultural experiences, meanings, perceptions, assumptions, prejudgments, and presuppositions » (Van Manen, 1977, p. 226). Le praticien passe alors d'une orientation extérieure à une orientation intérieure, ce qui résulte en une compréhension et une émancipation accrue, bien que cette dernière reste limitée à sa personne ; (3) Avec l'orientation critique, en revanche, le praticien adopte une vue plus large qui lui permet de soumettre à la critique les valeurs personnelles, éducatives et sociales qui orientent son action. L'orientation critique de l'action contribue à l'émancipation du praticien et répond à des finalités de « justice, equality, and freedom » (Van Manen, 1977, p. 227). Cette typologie implique une gradation de la qualité de la réflexion de l'enseignant. Avec l'orientation technique, la réflexion est presque absente. L'orientation pratique engage la réflexion du praticien mais elle reste limitée à sa personne. À l'opposé de l'orientation technique, l'orientation critique met à contribution la pleine réflexion de l'enseignant en tant qu'individu socialement libre.

D'autres modèles du même genre existent, tels que le *Framework for reflective thinking* de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990) qui se compose de sept niveaux. Remarquons que les modèles de type évaluatif impliquent la prise en compte du contexte sociopolitique général dans lequel le praticien agit. Autrement dit, les niveaux supérieurs de réflexion semblent reposer sur la capacité de décentration dont fait preuve l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions. Ce type de modèles comprend généralement une dimension éthique aux plus hauts niveaux de réflexion. La pratique réflexive est alors indissociable de considérations sociales, politiques et morales, comme l'expriment sans équivoque Zeichner et Liston (1996) : « If a teacher never questions the goals and the values that guide his or her work, the context in which he or she teaches, or never examines his or her assumptions, then it is our belief that this individual is not engaged in reflective teaching » (p. 1).

2.1.2.3 Les modèles de type thématique : la réflexion comme contenu

Les modèles de type thématique se concentrent généralement sur un thème de la pratique réflexive dont ils distinguent les différents contenus de manière horizontale,

contrairement aux modèles de type évaluatif qui les hiérarchisent. Par rapport aux modèles de type évaluatif, ils n'incluent pas de gradation axiologique des thèmes. Par exemple, Zeichner et Liston (1996) proposent une typologie des traditions d'enseignement réflexif, dont chacune « identifies a particular emphasis in the content of teachers' thinking » (Zeichner et Liston, 1996, p. 51). Cinq traditions d'enseignement réflexif sont distinguées : (1) la tradition académique : dans cette tradition, la compétence professionnelle est définie en termes de quantité de connaissances disciplinaires. Par conséquent, la réflexion porte principalement sur les contenus disciplinaires à enseigner, ce que Zeichner et Liston (1996) appellent la « content-based approach » (p. 54) ; (2) la tradition d'efficacité sociale : cette tradition définit la compétence professionnelle de l'enseignant en termes de connaissances scientifiques. L'éducation est donc abordée en tant que science et la réflexion des enseignants est focalisée sur « how well their own practice matches what this external research says they should be doing » (Zeichner et Liston, 1996, p. 56). Le contenu réflexif concerne les savoirs scientifiques. Cette tradition comprend deux tendances : une tendance techniciste, qui correspond à la rationalité technique de Schön (1983) ; une tendance délibérative, dans laquelle l'enseignant doit choisir parmi différentes voies scientifiques possibles (Zeichner et Liston, 1996) ; (3) la tradition développementaliste : cette tradition engage la réflexion des enseignants sur leurs apprenants, notamment « their cultural and linguistic backgrounds, thinking and understandings, their interests, and their developmental readiness for particular tasks » (Zeichner et Liston, 1996, p. 57). La compétence professionnelle de l'enseignant consiste donc à adapter le contenu d'enseignement à la spécificité de son public ; (4) la tradition de reconstructionisme social : cette tradition oriente la réflexion de l'enseignant vers des « issues of equity and social justice that arise in and outside of the classroom » (Zeichner et Liston, 1996, p. 60), ce qui correspond aux modèles théoriques de type évaluatifs décrits plus haut. La compétence professionnelle consiste alors à reconnaître que la pratique enseignante est partie intégrante d'un cadre institutionnel, culturel et politique plus large qui agit sur elle et sur lequel elle agit (Zeichner et Liston, 1996). La collaboration et l'adhésion à une communauté de pratique sont également des éléments de compétence dans la mesure où ils permettent le développement professionnel de l'enseignant (Zeichner et Liston, 1996) ; (5) la tradition

générique : cette dernière tradition favorise la réflexion comme une fin en soi, le postulat étant qu'un enseignant réflexif est plus compétent qu'un praticien non réflexif. La réflexion est donc d'ordre général et ne préconise pas de contenu ni de processus particulier. Zeichner et Liston (1996) y voit une contradiction dans la mesure où cette tradition encourage « teachers to reflect without identifying the things that teachers should reflect about or the quality of the reflection they should aim for » (p. 62).

Hormis la tradition générale, les traditions mentionnées ci-dessus valorisent des thèmes réflexifs particuliers : les savoirs disciplinaires ; les recherches scientifiques relatives à l'éducation ; le développement linguistique, cognitif et culturel de l'apprenant ou encore le contexte sociopolitique et ses influences sur l'éducation.

Un autre modèle de type thématique est issu des travaux de Tom (1985), lequel distingue différents « arenas of problematic » (p. 37), ce qui correspond à des « champs » de réflexion, soit :

- le processus d'enseignement-apprentissage ;
- la connaissance du contenu disciplinaire ;
- les principes politiques/éthiques sous-jacents à l'enseignement ;
- la société, y compris les institutions éducatives⁶.

Ces différents champs de réflexion sont organisés sur un continuum selon leur étendue (*comprehensiveness*) (Tom, 1985). Ainsi le processus d'enseignement-apprentissage est le champ de réflexion le moins étendu.

Jay et Johnson (2002) proposent également un modèle de ce type. Ce dernier nous apparaît particulièrement intéressant pour deux raisons : il est appliqué au cas de la formation initiale d'enseignants ; et il reste proche de la pensée de Schön (1983) (Jay et Johnson, 2002). Le modèle de Jay et Johnson (2002) se compose de trois étapes : (1) *descriptive reflection* : ce premier type de réflexion permet au praticien de construire le

⁶ Traduction libre.

problème qu'il a à résoudre, ce qui correspond à ce que Schön (1983) appelle « setting the problem » ; (2) *comparative reflection* : ce deuxième type de réflexion consiste à restructurer le problème à partir de différentes perspectives. Il s'agit du « frame experiment » de Schön (1983). McKenna (1999, cité par Jay et Johnson, 2002) démontre bien l'importance de ce type de réflexion : « Any frame, by definition, causes a focus on certain information and excludes the rest. When the excluded portion includes critical information, we lose an accurate picture of the context and consequences of our decisions » (p. 13) ; (3) *critical reflection* : ce troisième type de réflexion consiste soit à faire un choix parmi les différentes perspectives évoquées précédemment (voir *comparative reflection*) soit à les intégrer dans une compréhension plus large du problème (Jay et Johnson, 2002), ce qui est également repris de Schön (1983). En revanche, Jay et Johnson (2002) ajoutent dans la réflexion critique la prise en compte du « broader historical, socio-political, and moral context of schooling », ce qui n'est pas attribuable à Schön (1983). On touche ici à la dimension morale de la pratique réflexive, comme le préconisent certains auteurs (Zeichner et Liston, 1996 ; Valli, 1990).

La présentation de ces quelques modèles a pour but de donner un aperçu de la diversité théorique que connaît la pratique réflexive. Il est toutefois bon de préciser que, comme pour beaucoup de construits théoriques, les distinctions mentionnées ci-dessus sont beaucoup plus perméables qu'elles n'y paraissent. Autrement dit, certains modèles peuvent faire intervenir plus d'un type de modèles présentés ci-dessus. Par exemple, la typologie du modèle de Jay et Johnson (2002) nous invite à la placer parmi les modèles de type thématique. Pourtant, les trois types de réflexion suivent une gradation qui va du contexte immédiat au contexte social dans son ensemble. De fait, la finalité du processus reste l'action mais il s'agit d'une action sociale, politique et historique qui fait des praticiens des « agents of change » (Jay Johnson, 2002, p. 79), ce qui semble faire référence à des considérations morales, éthiques, sociales et politiques propres aux modèles de type évaluatif. Autrement dit, ce modèle semble se situer au croisement des modèles de type thématique et des modèles de type évaluatif. Pareillement, le modèle de Tom (1985) est thématique en ceci qu'il distingue différents objets réflexifs. Mais leur organisation sur un

continuum du plus étroit au plus large semble également suggérer que plus l'objet réflexif est large, plus la réflexion est approfondie, ce qui implique alors une dimension évaluative.

Retenons donc que les types de modèles présentés ci-dessus ne sont pas nécessairement exclusifs les uns aux autres et doivent plutôt être envisagés en termes de dominantes. À cet égard, notre étude de la pratique réflexive se situe parmi les modèles de type séquentiel. En effet, nous approchons la pratique réflexive comme un phénomène se déployant dans et sur l'action professionnelle, ce qui renvoie à un processus dynamique, indépendamment de l'objet sur lequel il porte et du niveau réflexif dont il témoigne. En revanche, le processus réflexif que nous envisageons en lien avec l'interaction verbale implique une dimension interactionnelle et collective, ce qui n'est pas le cas des modèles de pratique réflexive, qu'ils soient de type thématique ou autre, rencontrés jusque-là. Nous pouvons donc constater que le concept de pratique réflexive ne permet pas de prendre en charge le rapport qu'il entretient avec l'interaction verbale. Étant donné la disparité des modèles de pratique réflexive, il nous semble important de clarifier notre positionnement par rapport aux différents points mentionnés jusque-là, ce qui fait l'objet de la partie suivante.

2.1.3 Définition de la pratique réflexive dans notre étude

Nous ne prétendons pas que la définition proposée ici soit partagée, ni qu'elle soit exhaustive. Elle vise plutôt à donner au lecteur une idée de la manière dont est conçue la pratique réflexive dans cette étude. À cet égard, nous attribuons à la pratique réflexive deux caractères qui concourent à sa définition : un caractère ancré dans l'action ; un caractère générique.

Le caractère ancré de la pratique réflexive réfère directement à la proximité qu'établit Schön (1983) entre la réflexion et l'action. Dans cette perspective, nous concevons la réflexion comme étant modelée par un contexte singulier et générée puis réinvestie dans des actions professionnelles dans le but de répondre à une situation particulière. La pratique réflexive ainsi définie est donc pragmatique et centrée sur la réalité vécue par les enseignants-stagiaires. Elle semble d'ailleurs bien correspondre à l'état de

développement qui caractérise le début de l'insertion professionnelle, durant lequel l'attention des enseignants est davantage centrée sur eux-mêmes et leur contexte immédiat (Fuller, 1969 ; Kagan, 1992). Cela ne signifie pas que les enseignants-stagiaires limitent leur réflexion à leur contexte professionnel immédiat mais que leur réflexion, qu'elle soit d'ordre technique, pratique, éthique, morale, politique ou sociale, est suscitée par un besoin issu du contexte immédiat et qu'elle a pour finalité un réinvestissement dans ce même contexte au moyen d'un ajustement de leurs pratiques, à court, moyen ou long terme. Autrement dit, la pratique réflexive des enseignants-stagiaires pourrait avoir des objets de réflexion concrets ou abstraits mais toujours suscités par des événements issus de la pratique. Nous rejoignons ici Zeichner (1994) :

My position has been that the critical is right there in front of student teachers in their classrooms [...] and that the way to draw their attention to it is to start with student teachers' own definitions of their experience and facilitate an examination of different aspects of that experience, including how it is connected to issues of social continuity and change. (p. 14)

Le caractère ancré de la pratique réflexive réfère donc au fait que la réflexion pourrait être abstraite ou concrète mais en aucun cas désincarnée et indépendante de son contexte de production.

Le caractère générique de la pratique réflexive renvoie à une approche davantage sociologique qu'éducative. Dans cette perspective, la pratique réflexive est conçue comme un processus relevant de l'individu social, et non pas seulement du professionnel. Autrement dit, le processus réflexif se développerait et s'appliquerait autant au domaine professionnel que personnel, social, etc., de manière transversale. C'est ce que semble indiquer l'OCDE (2005) en plaçant la pratique réflexive non pas comme une compétence mais comme un élément « au cœur des compétences-clefs » (p. 10) dont doivent disposer les individus dans la société occidentale actuelle. Dans la même lignée, Molinat (2006) pose la pratique réflexive comme une compétence devenue inhérente à notre société contemporaine, laquelle se caractérise par un fléchissement des cadres de référence (religion ; figures sociales respectives de l'homme et de la femme ; composition de la

famille ; etc.) qui régulaient jusque-là les trajectoires et les comportements sociaux des individus.

Appliqué à la formation initiale d'enseignants, ce caractère générique de la pratique réflexive semble se retrouver implicitement dans le référentiel de formation des maîtres du MEQ (2001). En effet, la pratique réflexive paraît impliquée en filigrane dans d'autres composantes de la compétence 11 et dans d'autres compétences du programme de formation. Par exemple, la composante « Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement » de la compétence 11 se base sur la conception d'un professionnel « autonome capable de réfléchir dans l'action et d'engendrer des savoirs à partir de ses actions » (MEQ, 2001, p. 127). La pratique réflexive semble donc de mise pour le développement de cette composante. De la même manière, la compétence 12 stipule que « l'analyse réflexive, soutenue par des démarches structurées, semble une approche particulièrement indiquée » (MEQ, 2001, p. 132) pour développer la composante « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions ». Là encore, la pratique réflexive serait nécessaire pour le développement de cette compétence. Il semblerait donc que la place de la pratique réflexive dans les programmes de formation initiale d'enseignants soit plus large et sous-jacente que ce qu'elle n'y paraît à première vue.

Dans cette perspective, nous la concevons comme une compétence de “second niveau” (i.e. une compétence qui influencerait le développement des autres compétences), plutôt qu'une compétence « ordinaire ». Ainsi définie, la réflexion devrait être comprise comme une « méta-compétence », à savoir une compétence qui agirait comme un levier de développement des autres compétences professionnelles. Cette conception semble concorder avec les résultats d'une étude récente (Gervais et al., 2008) montrant le rôle prédominant de la réflexion dans la construction d'autres compétences. En tant que méta-compétence, la pratique réflexive fédérerait l'ensemble des compétences professionnelles « ordinaires » attendues, telles que le souligne Bright (1996) : « it can be argued that 'reflective practice' is the *sine qua non* of ongoing action and is the process which underlies all forms of high professional competence » (p. 166-197).

Cette définition de la pratique réflexive par son caractère ancré et générique nous semble intéressante pour plusieurs raisons : (1) parce qu'elle est générique, elle permettrait de dépasser les «guerres de clochers » et éventuellement d'englober un certain nombre de définitions actuelles de la pratique réflexive, lesquelles se limitent généralement au contexte de la formation initiale et/ou à la tradition d'un auteur ou d'une institution. En ce sens, cette définition revêt un potentiel d'inclusion susceptible de pallier en partie le manque de consensus que nous évoquerons en partie 2.1.4 ; (2) il nous semble qu'elle situe plus adéquatement la place « réelle » qu'occupe la pratique réflexive dans les programmes de formation d'enseignants. Ce faisant, elle pourrait contribuer à clarifier certains aspects de la pratique réflexive rendus confus en formation initiale suite à une mauvaise appréciation de son statut ; (3) enfin, cette définition invite à penser que la pratique réflexive se manifesterait de manière indirecte au moyen des compétences de « premier niveau » qu'elle contribuerait à développer. Ce point nous semble intéressant pour expliquer pourquoi la pratique réflexive est difficile à observer et donc à évaluer en formation initiale. Dans cette perspective, la définition que nous proposons, parce qu'elle reconsidère le statut de la pratique réflexive, offrirait une prise à partir de laquelle repenser ses modalités d'inclusion et d'évaluation en formation initiale.

La variété des modèles de pratique réflexive évoquée en partie 2.1.2 reflète un certain nombre de dissensions entre les auteurs du domaine. C'est donc sur les critiques de la pratique réflexive que nous pouvons maintenant nous pencher pour finir de dresser son portrait.

2.1.4 Critiques de la pratique réflexive

Trois types de critiques sont à distinguer : d'une part, les critiques qui portent sur la théorie de la pratique réflexive ; d'autre part, les critiques qui concernent les recherches empiriques de la pratique réflexive ; enfin, les critiques liées à l'opérationnalisation de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants.

2.1.4.1 Critiques théoriques de la pratique réflexive

Le manque de clarté et de consensus terminologique et définitoire est sans doute le point le plus critiqué concernant la pratique réflexive. Il est à l'origine de plusieurs autres divergences, dont nous ne retiendrons que les principales : le rapport entre la réflexion et l'action, le rapport entre la réflexion et l'émotion, la hiérarchisation des niveaux de réflexion, et l'efficacité de la pratique réflexive.

Manque de clarté et de consensus terminologique et définitoire. La critique la plus unanime de la pratique réflexive est son manque de clarté et de consensus. À cet égard, Beauchamp (2006) constate que :

the problem of the imprecise meaning of the term 'reflection' has been widely recognized in the various areas of the literature in education, from the beginning of the surge of interest in reflective practice in the mid-eighties to the most recent discussions. (p. 5)

Ce manque de clarté n'est pas que terminologique. Il touche à la définition même de la pratique réflexive (Beauchamp, 2006). En somme, il n'existe aucun consensus sur ce qu'est la pratique réflexive à l'heure actuelle, ce que Fendler (2003) déplore :

Today's discourse of reflection incorporates an array of meanings: a demonstration of self consciousness, a scientific approach to planning for the future, a tacit and intuitive understanding of practice, a discipline to become more professional, a way to tap into one's authentic inner voice, a means to become a more effective teacher, and a strategy to redress injustices in society. [...] It is no wonder then that current research and practices relating to reflection tend to embody mixed messages and confusing agendas. (p. 20)

Rapport entre la réflexion et l'action. Les critiques liées au rapport temporel entre la réflexion et l'action font souvent référence à la théorie de Schön (1983). En effet, la distinction que fait Schön (1983) entre la réflexion-dans-l'action et la réflexion-sur-l'action semble contradictoire (Moon, 1999 ; Eraut, 1995). Pour Schön (1983), la réflexion-dans-l'action :

is bounded by the 'action-present', the zone of time in which action can still make a difference to the situation. The action-present may stretch over minutes, hours, days, or even weeks or months, depending on the pace of

activity and the situational boundaries that are characteristics of practice. (p. 62)

La réflexion-dans-l'action peut donc être rétrospective. Dans ce cas, comment la distinguer de la réflexion-sur-l'action ? Nous rejoignons ici Moon (1999), laquelle suggère que « reflection-in-action and reflection-on-action are part of a continuum, the same processes being involved that act quickly and usually unconsciously during action or, further along the continuum, act more slowly and probably more consciously » (p. 44).

Rapport entre la réflexion et l'émotion. Le rapport entre la réflexion et l'émotion dans le processus réflexif est également un sujet de débat. Les critiques qui en émanent visent généralement le modèle de Dewey (1933), lequel est essentiellement rationnel, ce que certains auteurs tels que Boud et al. (1985) et Valli (1997) contestent. Pourtant, Dewey (1933) ne semble pas nécessairement dissocier réflexion et émotion : « Human beings are not normally divided into two parts, the one emotional, the other coldly intellectual » (Dewey, 1933, p. 278). De plus, la pensée réflexive selon Dewey (1933) n'est pas uniquement rationnelle dans la mesure où elle est guidée par une attitude de « wholeheartedness, open-mindedness and responsibility » (Beauchamp, 2006, p. 34). Sans remettre en cause l'orientation clairement rationnelle de Dewey (1933), l'absence catégorique de l'émotion dans son modèle nous paraît sujette à caution. Avec Moon (1999) nous en concluons que « the role of emotion in reflection is not clear » (p. 29), ce qui vaut d'ailleurs pour l'ensemble de la littérature sur la pratique réflexive. En conséquence, Beauchamp (2006) encourage les futures recherches à se pencher sur cet aspect particulier de la pratique réflexive.

Hiérarchisation des niveaux de réflexion. Nous l'avons vu plus haut (voir partie 2.1.2.2), certains auteurs tels que Van Manen (1977) proposent une gradation des niveaux de réflexion, qui s'étend généralement de la réflexion la plus contextualisée à la réflexion la plus large. Cette dernière est vue comme qualitativement supérieure et porte sur des objets généraux tels que la dimension sociale, éthique et morale de l'éducation, les valeurs d'égalité et de justice, etc. La gradation de la réflexion nous semble discutable pour trois raisons : (1) d'abord, Kagan (1992) remarque que « in a very real sense, the initial focus of

novice teachers is inward » (p. 147), signifiant par là que les enseignants débutants sont avant tout préoccupés par des problématiques liées à leur conception personnelle de l'enseignement, tels que le décalage entre leurs croyances et leurs images personnelles des figures de l'enseignant et de l'apprenant et la réalité du métier. Dès lors, Kagan (1992) en déduit que « instead of expecting novices to reflect on the moral and ethical implications of classroom practices, teacher educators might be wiser to guide novices through their biographical histories » (p. 163). Rejoignant Kagan (1992), nous pensons effectivement que prôner des niveaux de réflexion éthiques, moraux, politiques ou sociaux aux dépens de niveaux techniques et concrets ne correspond pas aux stades de développement initiaux des enseignants-stagiaires et des enseignants débutants ; (2) par ailleurs, diviser la pratique réflexive en différents niveaux revient irrémédiablement à faire la distinction entre de « bonnes » pratiques réflexives et de « mauvaises » pratiques réflexives et, par là même, entre de « bons » praticiens réflexifs et de « mauvais » praticiens réflexifs. Ce faisant, nous aboutissons à une normalisation axiologique de la pratique réflexive qui nous semble malheureuse dans la mesure où elle ne tient pas compte du contexte dans lequel est produite la réflexion ; (3) enfin, la hiérarchisation de la réflexion en différents niveaux revient à privilégier certains objets de réflexion plutôt que d'autres, comme nous le rappelle Zeichner (1994) :

The idea of level of reflection implies that technical reflection at the level of action must somehow be transcended so that teachers can enter the nirvana of critical reflection. This position devalues technical skill and the everyday world of teachers which is of necessity dominated by reflection at the level of action ». (p. 14)

Il nous donc semble injustifié de limiter le processus réflexif à des objets particuliers. Nous défendons plutôt l'idée que la pratique réflexive peut vraisemblablement s'exercer sur n'importe quel objet et ce, dans une visée technique si besoin (ex. : gérer le comportement d'un élève pour pouvoir « faire passer » son cours). Nous pensons que tous les niveaux de pratique réflexive sont utiles à l'enseignant et que le recours à l'un ou l'autre est largement dépendant du contexte, plutôt que de sa capacité réflexive. Nous nous opposons donc à une quelconque hiérarchisation de la pratique réflexive, à l'instar de Zeichner (1994) pour qui « all of the domains of reflection are important and necessary. » (p. 14). La qualité de la

réflexion ne devrait donc pas tant être « mesurée » par le niveau de réflexion atteint par l'enseignant que par le nombre de niveaux qu'il exploite dans sa pratique.

La pratique réflexive, un concept insuffisant. Zeichner et Liston (1996) critiquent la théorie de Schön dans la mesure où elle se situe au niveau individuel plutôt qu'au niveau social. Derrière cette critique se cache l'idée que « by focusing teachers' attention only inwardly at their own practice, Schön is encouraging a submissive response to the institutional conditions and roles in which teachers find themselves » (p. 19). D'autres auteurs, tels que Houston et Clift (1990) stipulent que « current definitions of reflection are strongly influenced by the Western cultural heritage, which emphasizes analysis and problem solving » (p. 211). Autrement dit, bien qu'elle soit censée émanciper le praticien de la rationalité technique (Schön, 1983), la pratique réflexive n'en serait finalement qu'un produit. Tremmel (1993) propose de sortir de cette logique purement occidentale en adoptant une perspective orientale de la pratique réflexive, par le biais de la philosophie zen. Optant pour une position plus tranchée, McLaughlin (1999) invite simplement « to go beyond the concept itself to acknowledge its incompleteness and its need to be supplemented by, and situated within, a richer account of the nature and requirements of teaching and teacher training » (p. 9).

2.1.4.2 Critiques des recherches empiriques sur la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants

À l'heure actuelle, les recherches empiriques sur la pratique réflexive sont confrontées à un certain nombre de limites, la première ayant déjà été soulevée plus haut : le manque de consensus et la confusion théoriques qui nuisent au concept même de pratique réflexive. En effet, il est certain qu'un manque d'assise théorique entraîne d'emblée des aléas au niveau empirique, comme nous le rappelle Rattleff (2006) au sujet du terme « réflexion » et de ses synonymes : « the scientific literature should provide clear definitions and make consistent use of these terms, which is also a precondition for carrying out empirical research » (p. 171). Au-delà des difficultés théoriques, certaines limites sont propres à la méthodologie employée par les recherches empiriques.

Avant de les évoquer, nous nous attachons à définir leurs caractéristiques principales, à partir de l'examen des recherches récentes (2001-2008) sur la pratique réflexive en formation initiale. Elles sont majoritairement qualitatives mais des quantifications peuvent également avoir lieu, notamment lorsque les codages de discours sont traités statistiquement (ex. : Guiller, Durdell et Ross, 2008 ; Hawkes et Romiszowski, 2001). Certaines études sont mixtes, telles que celle de Dawson (2006), qui utilise les analyses statistiques pour donner un portrait général des données avant de passer à une analyse qualitative plus approfondie. Trois thèmes semblent particulièrement présents : (1) les recherches sur le processus réflexif (dont la manière de l'évaluer) ; (2) les recherches sur les outils et les dispositifs favorisant la pratique réflexive ; (3) l'évaluation des programmes de formation à caractères réflexifs (ex. : Dawson (2006), dont l'objet de recherche est l'influence d'un curriculum technologiquement enrichi sur la réflexion des enseignants en formation). Toutefois, ce dernier thème est plus souvent décrit ou présenté qu'empiriquement analysé (ex. : Christie et Kirkwood, 2006 ; Gruska, 2005), ce qui nous amène au constat de Korthagen (2001) : « one of the almost shocking discoveries one can do when starting to screen the international literature on the issue of promoting reflection is that there is very little research on the effectiveness of teacher education programs aiming at the promotion of reflection » (p. 89). Comme nous l'avons annoncé plus haut, aucun résultat empirique ne semble se dégager clairement et consensuellement. De plus, les recherches empiriques sur la pratique réflexive rencontrent plusieurs limites, dont nous évoquerons ici les principales, à savoir : la non comparabilité des recherches empiriques ; l'observation de la pratique réflexive ; enfin, son évaluation.

Non comparabilité des recherches empiriques. Dans un premier cas, on trouve des recherches trop diverses pour être comparables, ce qui semble directement lié au manque d'assises théoriques dont souffre le concept de pratique réflexive. C'est ce que souligne Korthagen (2001) : « a major problem in research on the effects of promoting reflection is the question of how to operationalize reflection » (p. 91). Nous pouvons illustrer ce point en prenant l'exemple du portfolio réflexif (Mansvelder-Longayroux et al., 2007) :

Recently, more and more publications have appeared on systematic research into the portfolio, but major differences between the objectives and forms of

the portfolios that have been studied make it difficult to draw conclusions on the value of the portfolio in general. (p. 48)

Observation de la pratique réflexive. Dans un deuxième cas de figure, le problème tient de l'observation de la pratique réflexive. En effet, on ne connaît pas à l'heure actuelle les indicateurs de la pratique réflexive. Korthagen (2001) est explicite sur ce point :

Another fundamental problem in researching reflection is that much of what we are attempting to measure takes place in the teacher's head. Although techniques such as stimulated recall [...], the analysis of supervisory discourse, or logbooks may be helpful, there is always a question concerning whether these approaches present us with valid data about what really happened inside the person. (p. 91)

Par conséquent, rien ne permet d'assurer que les marqueurs retenus par les différentes études sont des indicateurs fiables de la pratique réflexive. Cette incertitude peut mener à des conséquences dommageables : une identification biaisée de la pratique réflexive peut amener à voir des « traces » de pratique réflexive là où il n'y en a pas et inversement, ce qui biaise également les résultats.

Évaluation de la pratique réflexive. Le troisième cas de figure concerne les recherches évaluatives qui tentent de mesurer le niveau de pratique réflexive des enseignants en formation. Il nous paraît incongru de chercher à mesurer la capacité réflexive des enseignants en formation initiale alors qu'on ne sait pas encore si les supports et les outils réflexifs qu'on leur propose sont adaptés et adéquats à la pratique réflexive. En effet, rien ne garantit que les supports et outils réflexifs utilisés en formation initiale : (1) permettent aux enseignants-stagiaires d'exercer leur pratique réflexive ; (2) stimulent un haut degré de réflexion. Autrement dit, il nous semble difficile d'évaluer la pratique réflexive des enseignants sans connaître les formes d'opérationnalisation qui lui sont propices. Or plusieurs de ces études concluent à une faible réflexion des enseignants en formation (Calderhead, 1989 ; Hawkes et Romiszowski, 2001 ; Mansvelder-Longayroux et al., 2007 ; Ross, 1989). Nous pensons qu'il y a ici une confusion possible entre l'objet à évaluer (i.e. la pratique réflexive des enseignants-stagiaires) et l'objet réellement évalué (i.e. l'efficacité des dispositifs de soutien à la pratique réflexive).

2.1.4.3 Critiques de l'opérationnalisation de la pratique réflexive dans les programmes de formation initiale d'enseignants

Étant donné la diversité d'approches de la pratique réflexive au niveau théorique et les limites qu'elle pose au niveau empirique, nous ne serons pas surpris d'apprendre que « the literature on teaching reflection reveals tremendous variations » (Jay et Johnston, 2002, p. 73). Plusieurs études se sont attachées à présenter, analyser ou comparer des programmes de formation initiale (entre autres, Calderhead, 1989 ; Clift, Houston et Pugach et Johnson, 1990 ; Desjardins, 2000 ; Hatton et Smith, 1995 ; Jay et Johnson, 2002 ; Korthagen, 1995, 2001 ; Ross, 1989 ; Tom, 1985 ; Valli, 1992, 1993 ; Zeichner, 1987). Nous pouvons souligner les principaux points de divergence des programmes se réclamant d'une orientation réflexive, à savoir : les objets de réflexion ; le processus réflexif ; la place des stages d'enseignement ; et la restructuration des programmes de formation initiale.

Objets de réflexion. Le premier d'entre eux concerne les objets visés par les formations réflexives. En effet, en appliquant le modèle de type thématique de Tom (1985) sur son étude des programmes de formation initiale, Desjardins (2000) note que :

la réflexion peut porter exclusivement sur la pratique, c'est-à-dire sur les stratégies d'enseignement. Elle peut inclure un examen des croyances ou de la personnalité de l'enseignant. L'arène du problème, dans certains cas, s'élargit à toute la profession et inclut des facteurs historiques et éthiques. Enfin, dans certains modèles de formation, la réflexion embrasse les dimensions politiques, sociales ou idéologiques de la pratique de l'enseignement. (p. 37)

Processus réflexif. Un autre point de divergence notable concerne le processus réflexif attendu en formation initiale (Desjardins, 2000). La typologie de Grimmett et al. (1990) sur les différentes conceptions du processus réflexif en formation initiale est révélatrice. Au-delà des divergences en termes de processus réflexif, Zeichner (1987) note des différences dans le degré d'explicitation et d'outillage de ce processus. Certains programmes restent très vagues vis-à-vis du processus réflexif alors que d'autres vont jusqu'à préciser les différentes étapes que doivent suivre les enseignants en formation pour le compléter. Cette divergence pose la question de savoir si la pratique réflexive est « enseignable », comme le pense Russell (2005), ou non (Usher, 1985).

Place des stages d'enseignement. Calderhead (1989) soulève un autre point de divergence entre les programmes de formation initiale d'enseignants : la place des stages d'enseignement. En préconisant le « coaching » de la pratique réflexive en formation initiale, Schön (1987) privilégie une immersion de l'enseignant en formation dans la pratique professionnelle. Le stage d'enseignement revêt alors une importance cruciale puisqu'il est le lieu par excellence de développement de la pratique réflexive. Au contraire, pour les tenants de la pratique réflexive dans sa dimension critique, sociale et politique, « exposure to the craft knowledge of the teacher is viewed in terms of its conservative effects, initiating the student teacher into taken-for-granted routines » (Calderhead, 1989, p. 45). Autrement dit, l'enseignant en formation doit d'abord développer sa réflexion critique avant de pouvoir passer à l'acte d'enseigner. Le stage d'enseignement tient alors une place de second rang dans la formation initiale.

Restructuration des programmes de formation initiale. Une dernière divergence est soulevée par Zeichner (1987) et a trait à la profondeur des changements apportés aux formations initiales. En effet, cet auteur remarque que l'incorporation de la pratique réflexive dans les programmes de formation initiale est très inégale. Dans certains cas, l'ensemble du programme est modifié. Mais pour la majorité, les changements consistent en l'ajout d'un cours dédié à la pratique réflexive, ce qui donne des doutes sur l'efficacité du soi-disant « programme réflexif ». Précisons que cette remarque est sans doute à nuancer à l'heure actuelle étant donné la montée en puissance de la pratique réflexive en éducation dans les années 90 et 2000.

Les programmes de formation initiale connaissent donc une disparité en termes d'accompagnement de la pratique réflexive. Desjardins (2000) résume bien l'état de la situation en notant que « chaque modèle semble avoir ses propres caractéristiques qui concernent tout autant les fondements conceptuels que les objectifs qui sont poursuivis ou les moyens qui sont mis en place pour atteindre ces objectifs » (p. 40), ce qui peut être imputable au manque de clarté théorique du concept. Comme le dit Beauchamp (2006) : « because of unclear understandings of what reflective practice actually is, there is a corresponding lack of understanding about how to teach it » (p. 12). Autrement dit, on ne

sait pas encore quel(s) modèle(s) d'opérationnalisation favorise(nt) la pratique réflexive dans la formation d'enseignants. Russel (2005) fait le même constat en soulignant l'écart « between the goal of developing critically reflective practitioners and the lack of explicit strategies and support for reaching that goal » (p. 203). Ce constat n'est pas bénin puisqu'il mine la crédibilité de la pratique réflexive. Certains auteurs, en effet, craignent que cette dernière ne devienne qu'un slogan de réforme éducative (Fendler, 2003 ; Hawkes et Romiszowski, 2001 ; Richardson, 1990 ; Zeichner et Liston, 1996).

À notre sens, les limites rencontrées par l'opérationnalisation de la pratique réflexive en formation initiale tiennent à une même source : une connaissance insuffisante de la pratique réflexive en usage. Autrement dit, il nous semble que la pratique réflexive, telle qu'elle est appliquée en formation initiale d'enseignants, n'a pas été suffisamment explorée pour pouvoir être évaluée. De la même manière, nous pensons qu'elle n'a pas été suffisamment décrite pour pouvoir être prescrite de manière efficace. Dit autrement, nous pensons que le stade exploratoire appliqué à la pratique réflexive est encore trop peu solide à l'heure actuelle pour assurer une évaluation fructueuse en formation initiale d'enseignants. C'est également l'idée que soulèvent Mansvelder-Longayroux et al. (2007) en soulignant que « the models for reflection used on teacher-education courses to teach student teachers to reflect are, for a number of reasons, not so useful for describing the reflection that takes place in reality » (p. 49). Nous en venons donc à la conclusion qu'une opérationnalisation efficace de la pratique réflexive nécessite au préalable une exploration plus approfondie du concept. La présente recherche se place dans cette perspective.

Précisons pour finir qu'à l'instar de ce que nous avons observé au sujet des modèles de pratique réflexive (voir partie 2.1.2), aucune critique mentionnée ci-dessus ne réfère à des aspects interactionnels ou collectifs. Nous sommes donc amené à réitérer le fait que le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale, bien qu'il jouisse de préjugés favorables, n'est pas pris en charge par le concept de pratique réflexive.

Résumé

Cette partie nous a permis de dresser un portrait théorique de la pratique réflexive, ce qui nous semble incontournable étant donné la centralité de ce concept dans notre recherche. Nous avons vu que l'influence de Schön (1983) et de Dewey (1933) a donné lieu à des modèles divers à l'heure actuelle, dont les modèles de type séquentiel qui correspondent à notre approche de la pratique réflexive dans la mesure où ils se concentrent sur le processus réflexif. Nous avons alors été amené à nous positionner en proposant une définition de la pratique réflexive composée de deux caractères : un caractère ancré dans l'action et un caractère générique. Pour finir de dresser le portrait de la pratique réflexive, nous avons finalement évoqué les principales limites qui lui sont imputées, tant aux niveaux conceptuel qu'empirique et pratique.

Remarquons que le portrait théorique de la pratique réflexive que nous avons dressé ne s'attache nullement aux aspects interactionnel ou collectif, ce qui semble indiquer que le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale n'est pas pris en charge par le concept de pratique réflexive, bien qu'il soit favorablement perçu (voir partie 1.3.2). Nous interprétons ce vacuum comme un manque à gagner, un rapport à construire. La partie suivante vise à répondre à cet état de fait en élaborant un cadre conceptuel capable d'éclairer ce rapport au moyen de la pratique réflexive interactionnelle. Une fois établi, nous sommes en mesure de spécifier ce cadre conceptuel au cas de l'interaction en ligne, ce qui fait l'objet de la dernière partie de ce chapitre : la pratique réflexive interactionnelle en ligne.

2.2 La pratique réflexive interactionnelle

Puisque la pratique réflexive ne permet pas à elle seule d'éclairer le rapport qu'elle entretient avec l'interaction verbale (qu'elle soit en face-à-face ou en ligne), un approfondissement du rapport entre l'interaction verbale et la pratique réflexive demande nécessairement le recours à une théorie tierce. Cette entreprise, que nous voulons évolutive, implique éventuellement un certain « détournement » des théories en présence et connaît également des limites. Le détournement et les limites théoriques dont il est question nous

semblent acceptables s'ils sont admis en tant que tels de façon transparente, ce que nous nous efforcerons de faire tout au long de cette partie. Plusieurs possibilités s'offrent à nous pour conceptualiser le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale, comme nous pouvons le voir maintenant.

2.2.1 Choix de la médiation sémiotique de Vygotsky pour théoriser le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne

Plusieurs auteurs font allusion au rapport entre pratique réflexive et interaction verbale, renvoyant ainsi à des perspectives théoriques différentes. Deux grands courants semblent se détacher, qui s'offrent comme des pistes de théorisation susceptibles de mettre un terme au paradoxe apparent que nous avons mentionné plus haut (voir partie 1.3.2). Aussi, le but de cette partie est d'évoquer brièvement ces deux courants (l'un référant à la communauté de pratique de Wenger, 1999, et l'autre, à la médiation sémiotique de Vygotsky, 1962) puis de justifier pourquoi nous optons pour la médiation sémiotique (Vygotsky, 1962) plutôt que la communauté de pratique (Wenger, 1999) pour éclairer, au niveau théorique, le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne.

Le premier courant tient de la cognition située (Lave et Wenger, 1991). Dans son prolongement direct, la notion de « communauté » – et notamment la communauté de pratique (Wenger, 1999) – est empruntée par plusieurs auteurs pour lier pratique réflexive et interaction (Allaire, 2006 ; Allard, Goldblatt, Kembball, Kendrick, Millen et Smith, 2007 ; Bennett et Pye, 1998 ; Buysse, Sparkman et Wesley, 2003 ; Chanier et Cartier, 2006 ; Daele et Charlier, 2006 ; Passman, 2002 ; Zhao et Rop, 2001). Buysse et al. (2003) offrent un résumé intéressant de la théorie de la communauté de pratique :

The term 'community of practice' is most closely associated with the collective work of Lave and Wenger (1991). [...]. The authors suggested that learners enter a community at the periphery and over time move closer to full, legitimate participation as they gain knowledge and learn the community's customs and rituals and adopt a view of themselves as members of the community. (p. 265-266)

En termes de rapport entre pratique réflexive et interaction verbale, la théorie de la communauté de pratique connaît toutefois une limite importante pour notre recherche, en ce

qui concerne la nature de l'interaction. Dans la présente étude, le rapport que nous cherchons à établir concerne la pratique réflexive et l'interaction par le langage verbal uniquement. Au contraire, la communauté de pratique semble davantage évoquer une interaction sociale, soit une interaction qui comprend l'interaction verbale mais qui ne s'y limite pas, si l'on en croit Cobb et Bowers (1999) :

this core construct of participation is not restricted to face-to-face interactions with others. Instead, all individual action are viewed as elements or aspects of an encompassing system of social practices and individuals are viewed as participating in social practices even when they act in physical isolation from others. (p. 2)

Autrement dit, la communauté de pratique envisage l'interaction à un niveau bien plus global que sa composante verbale. Cela ne signifie pas que la communauté de pratique ne prend pas en compte l'interaction verbale. En effet, cette dernière est citée dans les articles portant sur la pratique réflexive, sous une forme ou autre. Par exemple, Chanier et Cartier (2006) parlent de « cadre dialogique » ; Passman (2002) de « reflective conversation » ; Zhao et Rop (2001) de « reflective discourse community » ; Daele et Charlier (2006) d'« échange » et de « débat et confrontation ». Cependant, l'interaction verbale semble davantage perçue comme un outil au service de la participation sociale plutôt qu'un lieu de pratique réflexive *per se*. Son rôle est instrumental. Il nous paraît donc que la communauté de pratique ne permet pas de théoriser avec précision le rapport entre pratique réflexive et interaction verbale, ce qui forme l'objet de notre étude.

À cet égard, une seconde approche, bien qu'elle connaisse également des limites, que nous nous efforcerons de présenter en partie 2.2.3.2., cible précisément l'interaction verbale comme un lieu de réflexion. Cette approche est d'inspiration sociocognitive et semble trouver son origine dans la médiation sémiotique de Vygotsky (1962) : « In psychology, it was Vygotsky who initiated the still ongoing revolution [...], maintaining that internal, private thought is derivative of external, practical and interindividual action. » (Engeström, 1994, p. 44). Plusieurs auteurs traitant de la pratique réflexive citent d'ailleurs Vygotsky (1962), tels que Pugach et Johnson (1990), lesquels avancent que « complex and more reflective *patterns* of thinking are fostered in socially interactive settings

characterized by spoken dialogue between more and less skilled individuals » (p. 188). Korthagen (2001) fait également référence à Vygotsky (1962) dans la présentation du modèle réflexif ALACT (Action – Looking back on the action – Awareness of essential aspects – Creating alternative methods of action – Trial), en précisant que les interventions du superviseur doivent se situer dans la zone proximale de développement de l’enseignant-stagiaire. Sans être aussi précis, d’autres auteurs tels que Guiller et al. (2008), Levin, He et Robbins (2006) ou encore Reingold, Rimor et Kalay (2008) et Makinster al. (2006) évoquent également Vygotsky (1962) en lien avec la pratique réflexive. Cependant, le rapport entre la pratique réflexive et l’interaction verbale n’est pas théorisé pour autant par ces auteurs et le paradoxe apparent que ce rapport implique (voir partie 1.3.2) n’est pas relevé. De fait, le rapport entre la pratique réflexive et l’interaction en ligne est donc esquissé par certains auteurs mais reste inachevé. Dans la partie suivante, nous présenterons donc la théorie vygotskienne et son intérêt pour la conceptualisation du rapport entre pratique réflexive et interaction verbale, ce qui formera le cadre conceptuel de cette étude.

2.2.2 La théorie vygotskienne : point de croisement entre la pratique réflexive et l’interaction verbale

Pour commencer, précisons que Vygotsky (1962) expose une ontogenèse censée expliquer de bout en bout le développement cognitif de l’être humain. Il s’agit donc d’une théorie dense et complexe. Il est alors important de préciser dès maintenant que nous n’avons pas la prétention ni l’objectif d’expliquer la théorie de Vygotsky (1962) dans son ensemble. Plutôt, nous nous contenterons dans les parties suivantes de présenter les aspects théoriques qui sont d’intérêt pour notre recherche. Dès lors, gardons à l’esprit deux points importants pour notre étude :

- puisque nous traitons de futurs enseignants en stage d’enseignement, c’est surtout le développement cognitif de l’individu arrivé à maturité (i.e. l’adulte) qui nous intéresse. Nous nous situons donc à la fin de l’ontogenèse que propose Vygotsky (1962) ;
- ensuite, ce n’est pas tant le développement cognitif que le rôle du langage dans le développement cognitif qui est l’objet de notre attention. Nous nous concentrerons

donc sur cet aspect-ci de la théorie vygotskienne en présentant la médiation sémiotique, la zone proximale de développement et le lien entre langage et pensée.

2.2.2.1 La médiation sémiotique, élément central de la théorie vygotskienne

Vygotsky (1962) est un psychologue et sémioticien soviétique du début du 20^e siècle marqué par le marxisme de son époque. En effet, il « postule une origine sociale au développement cognitif et langagier des êtres humains » (Matthey, 1996, p. 83). Plus précisément, « un principe fondamental de son approche est que chez l'être humain les processus mentaux supérieurs sont profondément influencés par les moyens socioculturels qui les médiatisent » (Wertsch, 1985, p. 141). Autrement dit, pour Vygotsky (1962), le développement de la pensée est fortement associé à une « médiation sémiotique », soit une médiation par le signe et le symbole. La langue, en tant que système de signes par excellence, représente le plus important d'entre eux dans le développement de la pensée (Matthey, 1996 ; Wertsch, 1985). Vygotsky (1962) lie donc au langage le développement de la capacité à conceptualiser. Ce faisant, il postule que le développement des fonctions mentales supérieures résulte d'un détournement de la nature (i.e. principes biologiques animaliers) par la culture (i.e. principes psychologiques propres à l'homme).

Le développement de la cognition dans son ensemble peut être envisagé comme une internalisation progressive et transformative de l'interaction sociale, dont l'interaction verbale est considérée comme le médium principal. D'après Vygotsky (1962), les mécanismes en jeu dans ce processus d'internalisation s'articulent sur deux plans : le plan inter-psychologique et le plan intra-psychologique. Plus précisément, les fonctions mentales supérieures sont d'abord développées sur le plan inter-psychologique et ensuite sur le plan intra-psychologique :

any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category. (Vygotsky, 1981, p. 163)

Pourtant, il ne s'agit pas d'un simple transfert : « internalisation consists of an internal reconstruction that modifies the process by changing its structure and its

functions » (Marti, 1996, p. 67). À son tour, le plan intra-psychologique, tel qu'il a été restructuré, modifie la fonction inter-psychologique (Marti, 1996). Par conséquent, « there remains a constant interaction between outer and inner operations, one form effortlessly and frequently changing into the other and back again » (Vygotsky, 1962, p. 47). Pour résumer, le développement des fonctions mentales supérieures commence au niveau inter-psychologique puis se déplace au niveau intra-psychologique dans un processus d'internalisation qui permet de nouveaux développements au niveau inter-psychologique, et ainsi de suite.

2.2.2.2 La zone proximale de développement

Le passage du plan inter-psychologique au plan intra-psychologique amène Vygotsky (1962) à élaborer un concept intéressant pour l'apprentissage : la zone proximale de développement (aussi appelée zone de proche développement dans la littérature). Elle se définit comme :

the distance between the child's [...] actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers. (Brown, Metz et Campione, 1996, p. 147)

Matthey (1996) reformule la zone proximale de développement comme « la distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adulte » (p. 91). Autrement dit, la zone proximale de développement peut être représentée par la métaphore de la soustraction :

Niveau de développement cognitif de l'individu lorsqu'il raisonne en collaboration
 – Niveau de développement cognitif de l'individu lorsqu'il raisonne en autonomie
 = Zone proximale de développement

Avec le concept de zone proximale de développement, le développement de nouvelles fonctions cognitives et de nouveaux apprentissages se fait donc d'abord par étayage avant d'être acquis de façon autonome par le processus d'internalisation que nous avons évoqué en partie 2.2.2.1. Autrement dit, l'idée est que « what children can do now in

social interaction becomes, in time, part of their independent repertoires » (Brown et al., 1996, p. 147). L'étayage de l'enseignant doit être entendu comme un soutien au raisonnement de l'enfant (ex. : donner un exemple, montrer la procédure générale, poser des questions, découper les étapes, donner une piste de solution, etc.).

2.2.2.3 Manifestation de la pensée dans le langage : un lien indirect

Parce que le développement de nouvelles fonctions mentales est initié au niveau inter-personnel, Vygotsky (1962) défend l'idée que les fonctions mentales supérieures sont de nature sociale avant tout :

All higher mental functions are internalized social relationships. [...] Their composition, genetic structure, and means of action – in a word, their whole nature – is social. Even when we turn to mental processes, their nature remains quasi-social. In their own private sphere, human beings retain the functions of social interaction. (Vygotsky, 1981, p. 164)

Bien que tout nouvel apprentissage débute dans l'interaction, il ne faudrait pas en conclure que pensée est langage et que langage est pensée. En effet, Vygotsky (dans Schneuwly et Bronckart, 1985⁷) avance que le rapport entre la pensée et l'interaction verbale n'est pas direct. Il s'agit d'un processus complexe et dynamique, impliquant la transformation du matériau cognitif en un matériau langagier. Concernant le développement de la pratique réflexive en lien avec l'interaction verbale, nous nous attendons donc à ce que :

- l'interaction verbale comporte des manifestations discursives témoignant de la pratique réflexive ;
- ces manifestations discursives soient mouvantes, dynamiques et donc non systématiques.

⁷ L'ouvrage de Schneuwly et Bronckart (1985) se compose, entre autres, d'une série de textes écrits par Vygotsky en 1933 et 1934.

2.2.3 Aboutissants et limites de la théorie vygotkienne pour la pratique réflexive interactionnelle

La théorie vygotkienne partiellement présentée ci-dessus apporte des éléments intéressants pour une analyse de la pratique réflexive en lien avec l'interaction verbale. Cependant, il s'agit-là d'un rapprochement théorique construit plutôt que donné. Autrement dit, la pratique réflexive n'est pas habituellement mise en lien avec la médiation sémiotique de Vygotsky (1962) dans la littérature, bien que des esquisses théoriques aient déjà été effectuées, comme nous l'avons vu en partie 2.2.1. À ce titre, l'arrimage de la médiation sémiotique à la pratique réflexive dans le cadre de cette étude forme à la fois une originalité et une prise de risque théorique dans la mesure où le modèle qui en ressort n'a jamais été éprouvé empiriquement en dehors de cette étude. Dans cette perspective, notre entreprise conceptuelle doit être comprise comme une tentative à la fois exploratoire, provisoire et évolutive, qui méritera d'être testée et bonifiée dans de futures recherches. À ce stade-ci, il s'agit donc d'une première étape, que nous jugeons tant nécessaire qu'intéressante pour éclairer au niveau théorique notre étude, tout en ayant conscience du risque qu'elle implique. Dès lors, il est important de considérer les aboutissants et les limites de la théorie vygotkienne pour notre étude.

2.2.3.1 Aboutissants de la théorie vygotkienne

Rappelons que nous nous sommes limité à présenter les aspects de la théorie vygotkienne pertinents pour notre étude. Afin d'en dégager les aboutissants, commençons par reprendre les grands traits de la théorie vygotkienne, que nous proposons dans la Figure 1. Cette figure se découpe en trois losanges :

- Vygotsky (1962) pose que les fonctions mentales supérieures sont d'abord stimulées par l'interaction verbale, en tant que médium principal de l'interaction sociale (losange gauche), par l'étayage ;
- une fois que les fonctions mentales supérieures ont été stimulées dans l'interaction verbale, l'individu est alors en mesure de les internaliser afin de pouvoir les exploiter par la suite de façon autonome (losange droit) ;

- entre la stimulation des fonctions mentales supérieures dans l'interaction verbale et leur internalisation se trouve la zone proximale de développement (losange central) qui correspond aux fonctions mentales supérieures que l'individu a développées dans l'interaction verbale mais qu'il n'a pas encore internalisées.

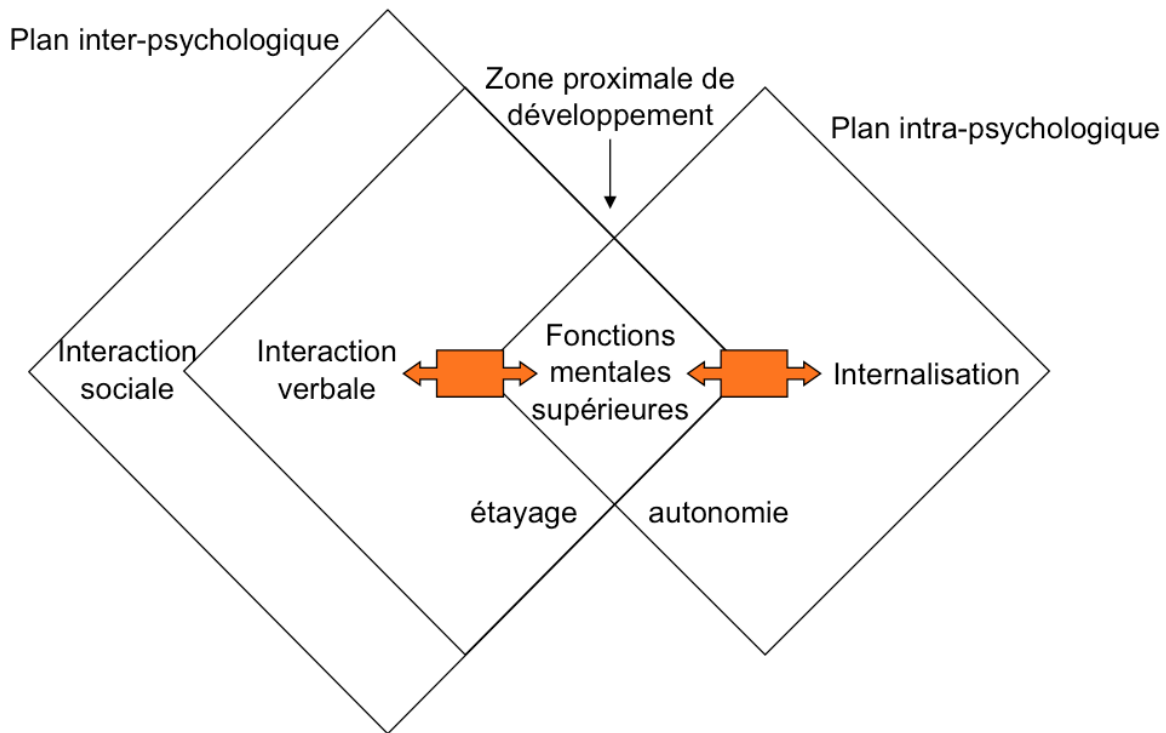


Figure 1. Modélisation de la médiation sémiotique (Vygotsky, 1962).

En transposant la théorie de la médiation sémiotique sur la pratique réflexive, nous sommes donc amené à postuler que les situations d'interaction des enseignants-stagiaires sur leurs pratiques de stage forment des occasions de développement de leur pratique réflexive. Dans de telles situations d'interaction, la pratique réflexive se développerait dans l'interaction verbale entre un enseignant-stagiaire et son environnement humain et social avant qu'il ne se l'approprie individuellement au niveau cognitif. L'interaction verbale des enseignants-stagiaires sur leur pratique professionnelle (qui correspond au plan inter-psychologique) formerait une étape où l'enseignant-stagiaire, grâce à l'étayage qui lui est donné, dépasserait sa compréhension initiale de sa pratique professionnelle. Il générerait ainsi de nouvelles connaissances et développerait par là même sa pratique réflexive. Les nouvelles connaissances développées dans l'interaction seraient ensuite internalisées au

niveau intra-psychologique, ce qui permettrait alors à l'enseignant-stagiaire d'exercer sa pratique réflexive avec plus d'autonomie dans sa pratique professionnelle. Par le concept de médiation sémiotique, l'interaction verbale est donc convoquée comme un des « moteurs » possibles de développement de la pratique réflexive.

La Figure 2 donne une représentation visuelle du rapport entre l'interaction verbale et la pratique réflexive. En reprenant les apports théoriques de Vygotsky (1962), nous postulons que la pratique réflexive peut être stimulée au niveau inter-psychologique lorsque le praticien est engagé dans des activités d'interactions verbales avec ses pairs à propos de sa pratique professionnelle. La pratique réflexive ainsi stimulée serait ensuite internalisée au niveau intra-psychologique, ce qui permettrait à l'enseignant de la réinvestir en autonomie dans sa pratique. La zone proximale de développement, en tant que distance entre la pratique réflexive développée en collaboration et en autonomie, représenterait le lieu de développement de la pratique réflexive. Enfin, la relation intime qu'entretient la pratique réflexive avec l'action professionnelle nous invite à situer cette dernière comme le point de départ du processus réflexif.

Ainsi, le processus réflexif que nous présentons comprend une phase d'action professionnelle qui s'offrirait comme l'objet de réflexion sur lequel l'enseignant interagit avec ses pairs *a posteriori*, ce qui stimulerait sa pratique réflexive au niveau inter-psychologique. La pratique réflexive stimulée en collaboration serait internalisée au niveau intra-psychologique puis réinvestie en autonomie dans l'action professionnelle, qui s'offrirait de nouveau comme un objet de réflexion, etc. Le processus réflexif alternerait donc entre des étapes de pratique professionnelle, de retour réflexif en collaboration et de réinvestissement en autonomie. Parce qu'il ne s'applique qu'aux situations d'interaction, ce modèle nous invite à parler de pratique réflexive interactionnelle.

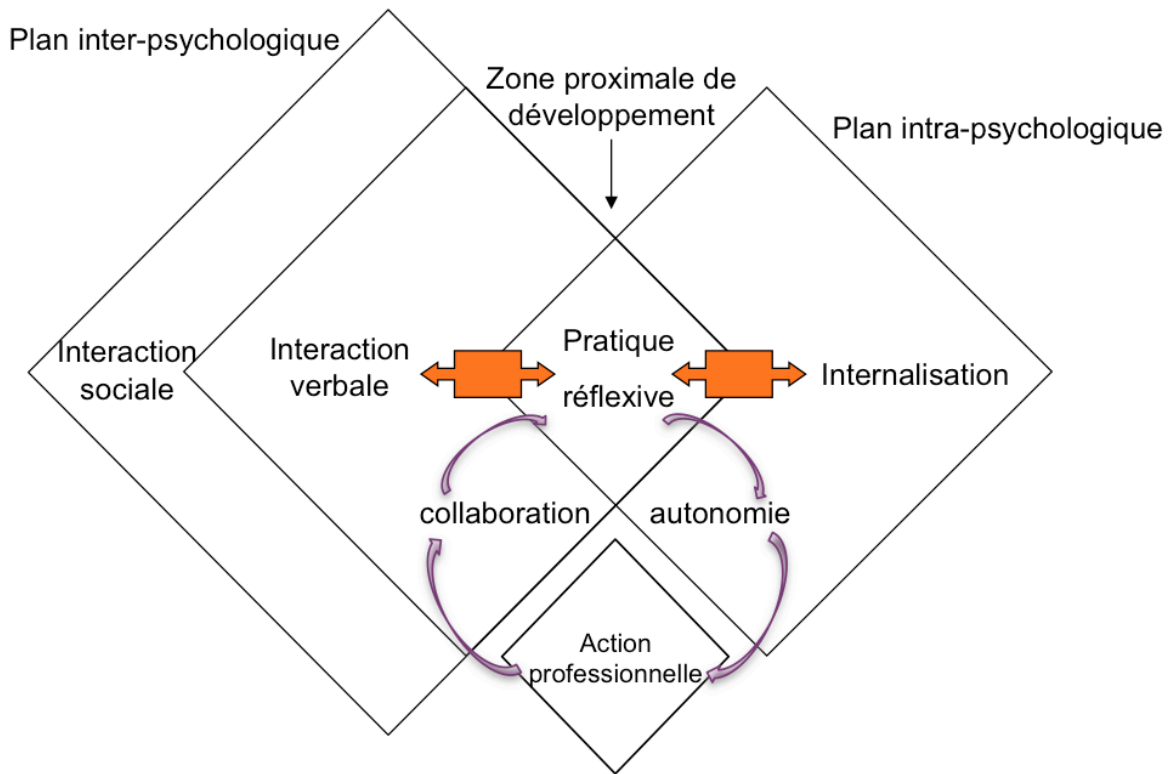


Figure 2. Modélisation de la pratique réflexive interactionnelle.

Si l'interaction est un « moteur » de co-construction de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, il est alors possible de penser qu'elle représente également un « indicateur » de ce processus. Dans cette lignée, Ohlson (1996) remarque que « abstract concepts, ideas and principles find their primary expression in cultural products, not in goal attainment. In particular, there is a deep connection between abstract knowledge and discourse » (p. 51). Le rapport entre cognition et discours paraît donc une avenue intéressante pour mieux comprendre la pratique réflexive en formation initiale. Dès lors, c'est donc dans les interactions verbales que l'on va chercher les manifestations discursives du processus réflexif. L'analyse des interactions verbales comme « traces » de co-construction des apprentissages forme déjà un objet de recherche dans les domaines de l'acquisition des langues étrangères (voir par exemple Matthey, 1996) et de l'acquisition de concepts scientifiques (voir par exemple Baker, 1994 ; 1996a et b ; Baker et Lund, 1997 ; De Vries, Lund et Baker, 2002).

La modélisation que nous proposons ci-dessus nous permet ainsi d'expliquer le rapport théorique entre la pratique réflexive et l'interaction verbale. À ce point-ci du texte, quelques précisions s'imposent : (1) d'abord, ce modèle se limite au cas où la pratique réflexive est mise en rapport avec l'interaction verbale. Autrement dit, il ne permet pas de préjuger de la pratique réflexive lorsqu'elle se déroule individuellement. À cet égard, les modèles théoriques présentés en partie 2.1.2 sont complémentaires à celui-ci dans la mesure où ils proposent un éclairage individuel du processus réflexif ; (2) ensuite, rappelons que ce modèle s'applique aux situations d'interaction entre professionnels. Transposé au contexte du stage d'enseignement, il s'agirait donc d'enseignants-stagiaires qui interagissent entre eux sur leurs pratiques professionnelles, ce qui impliquerait nécessairement qu'ils ne soient pas en train d'enseigner. Autrement dit, il s'agit d'une réflexion-sur-l'action (Schön, 1983). En revanche, ce modèle est invalide lorsque l'enseignant-stagiaire est en action (i.e. en train d'enseigner), puisqu'il serait alors isolé de ses collègues (sauf dans des situations exceptionnelles telles que le *team-teaching*), de sorte qu'aucune interaction entre eux ne pourrait avoir lieu. Par conséquent, dans le cas de la pratique réflexive enseignante, ce modèle couvre la réflexion-sur-l'action mais pas la réflexion-dans-l'action (Schön, 1983).

Le Tableau II permet de mieux situer le contexte où s'applique la pratique réflexive interactionnelle. Il représente différents contextes d'application de la pratique réflexive, critériés par le nombre (collectif *vs* individuel) et le rapport à l'action (pendant ou après l'action). Au regard de ces deux paramètres, la pratique réflexive interactionnelle prendrait place dans un contexte de réflexion collective et ultérieure à l'action.

Tableau II
Place de la pratique réflexive interactionnelle

Réflexion...	...collective	...individuelle
...pendant l'action	Ex. : <i>Team-teaching</i>	Réflexion-dans-l'action
...après l'action	Pratique réflexive interactionnelle	Réflexion-sur-l'action

Le modèle de pratique réflexive interactionnelle permet de théoriser, ne serait-ce que provisoirement, le rapport entre l'interaction verbale et la pratique réflexive. Si la théorie vygotkienne fournit un apport intéressant, son application à notre étude engendre cependant des limites, que nous précisons dans la partie suivante.

2.2.3.2 Limites de la théorie vygotkienne

La première limite notable est d'ordre développemental. Vygotsky (1962) a élaboré sa théorie dans le cas d'enfants, c'est-à-dire d'individus dont les fonctions mentales supérieures sont en développement. La médiation sémiotique permet alors à l'enfant de stimuler ses fonctions mentales supérieures et de développer sa capacité à conceptualiser. Que se passe-t-il alors dans le cas d'individus arrivés à maturité, pour lesquels les fonctions mentales supérieures sont déjà développées ? Il est possible de penser que l'interaction verbale ne servirait pas tant à développer les fonctions mentales supérieures des adultes (puisque'elles le sont déjà) qu'à les exploiter. Autrement dit, nous avançons – avec prudence – que la médiation sémiotique entre adultes engagerait les fonctions mentales supérieures « développées », ce qui permettrait à un individu d'exploiter son plein potentiel à conceptualiser. Nous sommes donc enclin à penser que la médiation sémiotique s'applique aussi au cas des adultes, ce que défend également Wells (1999) :

Although Vygotsky enunciated the concept in relation to the assessment and instruction of school-age children, it is clear that he considered the principles on which it is based to be of very general relevance. Thus, in more recent work, it has been applied both to adult learning [...] and also to children's learning before the years of schooling ». (p. 25)

Wertsch (1985) va dans le même sens en appelant au sens commun, remarquant que la maîtrise des fonctions mentales supérieures ne signifie pas que les adultes « peuvent fonctionner seulement comme des agents isolés, indépendants, puisque de toute évidence ils continuent, au niveau inter-psychologique, à se livrer à des interactions sociales et à avoir des activités de résolution de problèmes, de mémorisation, etc. » (p. 143). On ne s'étonnera donc pas d'apprendre que des auteurs tels que Vanhulle (2005) incluent la théorie vygotkienne comme un des piliers de leur programme de formation initiale d'enseignants.

La deuxième limite de la théorie vygotkienne pour la pratique réflexive interactionnelle concerne le type de relation qui lie les interactants. En effet, l'apprentissage par interaction verbale tel que l'entend Vygotsky (1962) implique une relation asymétrique de nature « expert-novice ». Les interactants connaissent donc une inégalité de savoirs et de compétences qui permet à l'expert d'étayer l'apprentissage du novice, ce qui est effectivement le cas entre un superviseur et un enseignant-stagiaire. Cependant, dans le cadre d'interactions entre enseignants-stagiaires uniquement, la relation est davantage symétrique qu'asymétrique. À titre hypothétique, nous suggérons que l'étayage social de l'apprentissage peut être dû non pas à un déséquilibre mais à une diversité des connaissances et des compétences des différents acteurs, tel que le prône le courant de l'apprentissage coopératif (ex. : Slavin, Hurley et Chamberlain, 2003). Autrement dit, nous avançons prudemment que l'interaction sociale serait le moteur de l'apprentissage quelle que soit la relation entre ses acteurs :

- dans le cadre d'une relation asymétrique (ex. : expert-novice), l'étayage social de l'apprentissage serait permis par un déséquilibre des connaissances et des compétences entre les acteurs ;

- dans le cadre d'une relation symétrique (ex. : entre pairs), l'étayage social de l'apprentissage serait dû à une diversité des connaissances et des compétences des différents acteurs.

En stage d'enseignement, nous en concluons que la pratique réflexive pourrait être engagée soit dans l'interaction verbale de l'enseignant-stagiaire avec un superviseur ou un enseignant plus expérimenté, soit dans l'interaction verbale d'un enseignant-stagiaire avec ses pairs, les deux étant complémentaires et alimentant a priori le même processus.

Malgré les pistes de réflexion que nous ouvrons pour chacune des limites mentionnées, nous sommes conscient que l'arrimage de la médiation sémiotique à la pratique réflexive, tout en respectant les traits essentiels de cette première, implique un certain détournement théorique.

Résumé

Dans cette partie, nous avons été amené à théoriser le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale en évaluant différentes possibilités, telles que la communauté de pratique (Wenger, 1999) et la médiation sémiotique (Vygotsky, 1962). Cette deuxième théorie semble la plus pertinente pour notre étude, notamment parce qu'elle cible précisément l'interaction verbale comme un foyer de développement des fonctions mentales supérieures. Par prolongement, nous avons élaboré le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle, lequel nous permet de postuler que, dans des situations d'interaction entre pairs, l'interaction verbale peut représenter un des « moteurs » possibles de la pratique réflexive, avant que cette dernière soit internalisée puis exploitée en autonomie dans la pratique des enseignants-stagiaires. Par conséquent, l'interaction verbale semble tout indiquée pour chercher des manifestations de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Cependant notre étude porte sur le cas particulier de l'interaction en ligne, ce qui demande à spécifier le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle en conséquence.

2.3 La pratique réflexive interactionnelle en ligne

Dans la partie précédente, nous avons couplé la pratique réflexive avec la médiation sémiotique de Vygotsky (1962) afin d'expliquer le rapport théorique entre interaction verbale et pratique réflexive. Le cadre conceptuel qui en ressort nous permet de postuler que l'interaction est un « moteur » possible de pratique réflexive. L'importance de l'interaction verbale est également soulignée par Marti (1996) : « According to Vygotsky, the key to understanding the forms of semiotic mediation in the internal plane should be sought in the social and external origins of sign » (p. 69). Notre étude se focalise sur le cas particulier de l'interaction en ligne. Après l'avoir définie, nous dressons l'état des connaissances de la pratique réflexive par l'interaction en ligne avant de discuter des types d'instruments d'analyse qui semblent les plus pertinents pour étudier la pratique réflexive interactionnelle en ligne.

2.3.1 Définition de l'interaction en ligne

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la filiation de l'interaction verbale et de l'interaction en ligne ne va pas de soi. Kerbrat-Orecchioni (2005) définit l'interaction verbale à partir de deux axes : axe dialogal vs monologal et axe interactif vs non interactif. Suivant le premier aspect, il y a interaction lorsque « le discours est pris dans un circuit d'échange : il s'adresse à un destinataire concret (qu'il soit individuel ou collectif), doté de la possibilité de prendre la parole à son tour » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 16). Autrement dit, seul le dialogue équivaut à une interaction. Encore faut-il qu'il soit interactif, c'est-à-dire qu'il ne soit pas différé. En effet, l'interaction « implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours ; en d'autres termes, pour qu'il y ait interaction il faut que l'on observe certains phénomènes de rétroaction immédiate » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 17). Le dialogue avec réponse en différé, tel que la communication virtuelle écrite, qu'elle soit synchrone ou asynchrone, est donc exclu de l'interaction verbale. Seule la vidéoconférence et la téléphonie en ligne semblent admises

en tant qu'outils « interactifs » de communication par Internet. Cette définition de l'interaction verbale est également adoptée par Goffman (1973) :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face-à-face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres. (p. 23)

L'interaction en ligne ne peut donc être appréhendée comme un simple prolongement de l'interaction en face-à-face dans la mesure où, de toute évidence, « CMC [Computer-Mediated Communication] differs from the face-to-face experience » (Mazur, 2004, p. 1094). Par conséquent, l'interaction en ligne demande une définition qui lui est propre. Les définitions de l'interaction en ligne en contexte éducatif sont parfois très larges et englobent trois types d'interaction : l'interaction apprenant-apprenant ; l'interaction enseignant-apprenant ; et l'interaction apprenant-contenu (Anderson et Garrison, 1998). Pour les besoins de cette étude, nous nous en tenons à une définition de l'interaction en ligne apprenant-apprenant et verbale uniquement, que nous empruntons à Gunawardena et al. (1997). Ces auteurs notent tout d'abord une limite récurrente des modèles d'analyse des interactions en ligne, à savoir que l'interactivité⁸ est généralement analysée comme « meanings of unit clearly linked to one or more preceding messages » (p. 406). Ce faisant, les unités de sens qui ne réfèrent pas explicitement à des propos antérieurs sont de l'ordre du monologique. S'opposant à cette conception réductrice de l'interactivité, Gunawardena et al. (1997) remarquent que :

generally speaking all the messages in a conference are linked ; all respond to each other and to the emerging totality of constructed knowledge, regardless of whether a message can be identified as responding to another specific message or group of messages. (p. 407)

On effleure ici la thèse polyphonique de Bakhtine (voir par exemple Brès, 1999, 2005 ; Nowakowska, 2005 ; Todorov, 1981), laquelle postule que le discours d'un individu

⁸ Certains auteurs tels que Wagner (1994) font une distinction entre interaction et interactivité : « Interactivity may eventually be viewed as a machine attribute, while interaction may be perceived as an outcome of using interactive instructional delivery systems » (p. 26). Cependant, d'autres auteurs (Roblyer et Ekhaml, 2000 ; Anderson, 2003) relativisent cette distinction, ce qui semble être également le cas de Gunawardena et al. (1997) puisqu'ils utilisent ces termes de manière interchangeable.

se construit et est construit par et sur le discours d'autrui. Dès lors, l'interaction en ligne ne saurait être limitée aux seules références explicites à des messages antérieurs. Elle peut être appréhendée comme « the totality of interconnected and mutually-responsive messages, which make up the conference, and perhaps more : 'interaction' is the entire gestalt formed by the online communications among the participants » (Gunawardena et al., 1997, p. 407). Cette définition holistique nous paraît intéressante dans la mesure où elle implique que « the communicative whole (content and structure) might well be greater than the sum of the individual postings » (Fahy, Crawford et Ally, 2001, p. 2), ce qui permet de prendre en compte la dynamique inhérente à toute interaction, en plus des messages effectifs qui y sont produits. En termes cognitifs, l'interaction en ligne devient alors « the essential process of putting together the [contributions of participants] in the co-creation of knowledge » (Gunawardena et al., 1997, p. 412). Nous optons pour cette définition dans la mesure où : (1) elle permet de dépasser les marqueurs explicites de l'interaction et d'explorer d'autres manifestations interactionnelles, davantage implicites et subtiles ; (2) elle s'offre comme un terrain fertile à la co-construction des connaissances. En adoptant cette définition, nous postulons donc que la pratique réflexive interactionnelle est à chercher dans les interactions mêmes, bien que le lien entre pensée et langage ne soit ni direct, ni systématique (voir partie 2.2.2.3). Autrement dit, nous nous attendons à ce que la pratique réflexive s'inscrive en partie dans l'interaction en ligne mais qu'elle le fasse de façon détournée. C'est avec ce postulat en tête que nous pouvons maintenant aborder les études empiriques ayant traité de la pratique réflexive par l'interaction en ligne.

2.3.2 État de la recherche sur la pratique réflexive et l'interaction en ligne

La revue de la littérature menée par Hixon et So (2009) sur le rôle des TIC en contexte de stage d'enseignement dégage trois principales technologies utilisées pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires : la vidéo ; la simulation ; et l'interaction en ligne. Nous nous concentrons sur ce dernier point en présentant des études empiriques mêlant la pratique réflexive et l'interaction en ligne en formation initiale d'enseignants. Les études recensées sont toutes de nature empirique et qualitative, bien qu'elles admettent généralement de la quantification (comptage et éventuellement

traitement statistique des codes). La grande majorité d'entre elles recourt à une analyse de discours des interactions en ligne, qu'elles accompagnent d'un autre instrument de collecte de données, tel que des questionnaires (ex. : West, Wright, Gabbitas et Grahams, 2006) ou des entrevues passées avant et/ou après la recherche (ex. : Galanouli et Collins, 2000) ou encore des observations ou des données directes (notes de cours des étudiants, etc.) (ex. : Shoffner, 2005 ; 2006). Pour exposer les études, nous empruntons la typologie de Straten et al. (1996). Ces derniers classent les outils de communication suivant le type de communication entre expéditeur et destinataire qu'ils génèrent. Bien qu'elle ne soit pas récente, cette typologie résiste bien au temps. De plus, elle présente l'avantage de se concentrer sur les caractéristiques communicatives des outils plutôt que sur leurs caractéristiques techniques.

2.3.2.1 La communication « un à un »

Ce type de communication est le plus classique en ceci qu'il comprend un expéditeur et un destinataire, à la manière d'une conversation en face-à-face entre deux interlocuteurs. Le courriel et la visioconférence⁹, dans leur forme basique, en sont représentatifs. Ce type de communication fait état d'une interaction relativement limitée que l'on retrouve généralement entre l'enseignant en formation et son superviseur ou son mentor en contexte de formation initiale. Dans ce cas, la communication, en plus d'être restreinte, est également basée sur un rapport hiérarchique qui peut éventuellement freiner la pratique réflexive. A ce propos, Hernandez-Ramos (2004) remarque que :

journals have the limitation that students typically will write them for an audience of one (the instructor), and thus can bias their writing in the direction of what they believe the instructor wants to see. Thus, an exercise that should be (ideally) a self-motivated, intra-personal learning activity that benefits from review and feedback by the instructor often becomes just another writing task with unclear grading criteria. (p. 2)

Ce point peut être dommageable non seulement pour la qualité de la pratique réflexive mais également pour la perception que s'en font les enseignants en formation, « perhaps reinforcing pre-service teachers' perception that learning about ones practice only comes

⁹ Pour une définition de chaque outil, voir Annexe 1.

through private reflection rather than prolonged social discourse with other teachers » (Barnett, 2002, p. 10). Loin de vouloir systématiser ce point, nous reconnaissons que la question se pose. Ainsi, Makinster et al. (2006) ont testé plusieurs outils dont le e-journal auprès de 12 étudiants à l'université. Ce dernier était accessible seulement par l'instructeur de l'enseignant en formation. Les auteurs notent à ce propos que, bien que la pratique réflexive soit initialement présente, « several of the students in this group did not complete the assignment after a certain number of weeks [...] and tended to write shorter reflections as time progressed » (Makinster et al., 2006, p. 557). Piburn et Middleton (1997) présentent un contexte de recherche et des résultats similaires. Par contraste, notons que l'interaction « un à un » peut apparemment s'avérer bénéfique pour la pratique réflexive lorsque l'interaction est symétrique, si l'on en croit les résultats de l'étude de Galanouli et Collins (2000) en formation initiale.

2.3.2.2 La communication « plusieurs à plusieurs »

Ce type de communication inclut plusieurs expéditeurs et plusieurs destinataires. Le forum en est un bon exemple. Son attrait réside généralement dans sa fonction de collaboration. Il s'agit du type de communication qui a généré le plus de recherches dans le domaine de la pratique réflexive. Sur ce point, la collaboration qu'il suscite semble très intéressante, comme le soulignent Hawkes et Romiszowski (2001) : « [...] collaborative settings are the likely contexts in which critically reflective exchanges about learning and instruction can take place between teachers » (p. 287).

Les recherches que nous avons trouvées à ce sujet peuvent être catégorisées en plusieurs types : (1) les recherches portant sur un outil de communication « plusieurs à plusieurs » ; (2) les recherches comparant plusieurs outils de communication dont au moins un est de type « plusieurs à plusieurs » ; (3) les recherches comparant un outil de communication « plusieurs à plusieurs » et l'interaction en face-à-face :

(1) Les recherches portant sur un outil de communication « plusieurs à plusieurs ». Pour illustrer les recherches portant sur un outil de communication « plusieurs à plusieurs », citons Reingold et al. (2008), lesquels ont concentré leur étude sur le rapport

entre le discours réflexif de 68 enseignants en formation et les feedbacks de leurs superviseurs sur un forum à partir de deux instruments d'analyse de contenu (un pour les étudiants, l'autre pour les formateurs). Il en ressort que les feedbacks des formateurs sont des leviers importants de la pratique réflexive. Rhine et Bryant (2007) présentent un contexte sensiblement différent dans la mesure où ils ont utilisé des études de cas vidéo pour stimuler l'interaction d'une vingtaine d'enseignants-stagiaires sur un forum (*Blackboard*). Les résultats sont également positifs, d'après les thématiques réflexives qu'ils ont retrouvées dans les interactions (typologie de Ferry, 1995), telles que le soutien par les pairs et les stratégies d'enseignement et de gestion de classe échangés entre les enseignants-stagiaires. Ruan et Beach (2005, N=21) et Bodzin et Park (2002, N=32) ont également abouti à des résultats positifs dans le contexte de la formation initiale d'enseignants. Soulignons également l'étude de Nizet et Laferrière (2005), qui ont adopté une approche exploratoire non évaluative afin de dégager un modèle dynamique des contributions réflexives sur un forum d'enseignants-stagiaires. L'interaction synchrone a moins fait l'objet d'études. Kurubacak (2006) a analysé l'utilisation du clavardage (plateforme *WebCT*) dans le cadre d'un cours avec 11 étudiants en présentiel technologiquement enrichi. Les résultats s'avèrent mitigés. Une raison citée de manière récurrente par les étudiants a trait aux limites de l'interaction en ligne par rapport à l'interaction en face-à-face.

(2) *les recherches comparant plusieurs outils de communication dont au moins un est de type « plusieurs à plusieurs »*. Le deuxième type de recherches concerne la pratique réflexive par comparaison de différents outils de communication, dont au moins un est du type « plusieurs à plusieurs ». Makinster et al. (2006) ont cherché à comparer plusieurs types de communication en ligne auprès de 12 enseignants en formation initiale, notamment deux forums, dont un en accès restreint et l'autre en accès libre à plusieurs acteurs du monde éducatif (enseignants en formation, enseignants, formateurs). En s'inspirant de la typologie de Bonk, Hansen, Grabner-Hagen, Lazar et Mirabelli (1998), ces auteurs ont trouvé que les forums développaient la pratique réflexive non seulement chez les interactants exposant leur pratique professionnelle mais également chez les interactants y répondant. Paulus et Phipps (2008) ont procédé à une comparaison du clavardage et du

forum sur la plateforme *Blackboard* auprès de 31 étudiants en formation initiale d'enseignants. À partir de la taxonomie de Booth et Hulten (2003), dont une des composantes est la contribution réflexive, ils ont observé la présence de la réflexion dans les deux types d'interaction à proportion égale. Levin et al. (2006) ont également comparé plusieurs outils de communication suivant le critère de synchronicité (clavardage vs forum) en recourant à une typologie des niveaux de réflexion de Dewey (tirée de Harrington, Quinn-Leering et Hodson, 1996). Il en ressort que l'interaction synchrone facilite davantage la pratique réflexive des enseignants en formation que l'interaction asynchrone, ce qui va contre l'idée que l'interaction asynchrone laisse plus de temps pour réfléchir, comme nous pouvons le voir avec le dernier type de recherches.

(3) *les recherches comparant un outil de communication « plusieurs à plusieurs » et l'interaction en face-à-face.* Enfin, un dernier type de recherches appartenant à cette catégorie d'interaction vise à comparer l'interaction en ligne avec l'interaction en face-à-face en termes de pratique réflexive. Ici, l'idée est que l'interaction en ligne asynchrone est susceptible de donner plus de temps aux interactants pour réfléchir (Guiller et al., 2008 ; Joiner et Jones, 2003 ; Zhao et Rop, 2001). Ainsi, Hawkes et Romiszowski (2001) ont mené une recherche qui visait à comparer l'interaction en ligne et l'interaction en face-à-face de 28 enseignants en termes de pratique réflexive, en reprenant la typologie des niveaux de réflexion de Simmons, Sparks, Starko, Pasch, Colton et Grinberg (1989). Ils ont également procédé à une analyse des interactions. Les résultats établissent que « although more reflective, CMC proved not to be as interactive as face-to-face discourse » (Hawkes et Romiszowski, 2001, p. 301). Ces résultats sont très intéressants dans la mesure où ils suggèrent que la réflexion et l'interaction sont deux phénomènes relativement autonomes. Guiller et al. (2008) ont mené le même type de recherches à partir d'un forum de 55 enseignants en formation initiale, en utilisant cette fois la typologie d'Anderson, Howe, Soden, Halliday et Low (2001). Leurs résultats sont sensiblement les mêmes, dans la mesure où ils établissent que la pratique réflexive par les outils de communication est plus élevée qu'en face-à-face, bien que les niveaux « supérieurs » de réflexion soient absents. Par ailleurs, ces auteurs préconisent une complémentarité de l'interaction en face-à-face et de l'interaction en ligne dans le développement de la pratique réflexive, tout comme

Abrams (2005), laquelle suggère que ces deux types d'interaction sont mis au service de fonctions intellectuelles et sociales différentes en termes de pratique réflexive, suite à une analyse qualitative auprès de huit étudiants. Des résultats positifs émergent également des recherches de Hawkes (2001) et Hawkes (2006). À l'inverse, citons la recherche de Joiner et Jones (2003), lesquels ont utilisé les travaux de Kuhn (1991) et Felton et Kuhn (2001) pour mesurer la qualité des arguments et de la pensée critique de 73 étudiants en face-à-face vs par forum. Il en ressort que l'interaction en face-à-face est de meilleure qualité, bien que la différence avec l'interaction en ligne ne soit pas significative.

2.3.2.3 La communication « un à plusieurs »

Ce type de communication est hybride en ce qu'il comprend un expéditeur mais plusieurs destinataires. La liste de diffusion et le blog en sont représentatifs. Toutefois, l'interaction que propose la liste de diffusion est semblable à celle du forum, ce qui la rapproche du type de communication « plusieurs à plusieurs ». Harrington et Hathaway (1994) se sont intéressés aux préjugés¹⁰ professionnels de 26 enseignants en formation initiale. Ils en concluent que la liste de diffusion permet de générer des préjugés mais que les participants n'étaient pas capables de les remettre en cause. Au contraire, les recherches de Whipp (2003 ; N=40), Piburn et Middleton (1997) et Heflich et Putney (2001 ; N=22) attribuent systématiquement des effets positifs de la liste de diffusion sur la pratique réflexive des enseignants en formation. Karsenti et al. (2002), dans une étude comparative du forum électronique et de la liste de diffusion en termes d'interactions de 1534 enseignants en formation initiale, ont d'ailleurs conclu que cette dernière permet des échanges plus soutenus, qu'ils attribuent à une plus grande facilité d'accès et d'utilisation.

Le blog propose un format d'interaction plus spécifique. En éducation, son aspect individuel en fait habituellement le « descendant » électronique direct du journal et du portfolio, à tel point que son aspect interactionnel est souvent négligé au profit d'une utilisation purement individuelle (ex. : Covert-Jenny, 2005). Dans cette perspective, ce n'est donc pas l'aspect interactionnel de l'outil qui prévaut mais son aspect scriptural. Par

¹⁰ La remise en cause de ses propres préjugés est une des finalités de la pratique réflexive, notamment dans son aspect critique (voir par exemple Liston et Zeichner, 1996).

conséquent, il ne s'agit plus d'interaction réflexive mais bien d'écriture réflexive, soit « un outil de développement et d'affinement de la pensée par son caractère éminemment (auto)réflexif » (Vanhulle et Deum, 2006, p. 6-7). Pourtant le blog est également un outil interactif¹¹. La communication qu'il établit est caractérisée par la prévalence de l'expéditeur sur les destinataires, ces derniers ayant les attributs d'un auditoire. Dès lors, le blogueur a davantage un statut d'auteur que d'interlocuteur et la communication tient plutôt de la publication que de l'interaction (Soubrié, 2006). Le blog ne se limite donc pas à une version électronique du journal réflexif et semble représenter une innovation non négligeable pour la pratique réflexive. C'est ce qu'indiquent les analyses de contenu et les entrevues de Shoffner (2005 ; 2006) chez neuf étudiants en formation initiale. Dans son étude préliminaire de 56 enseignants en formation initiale, Hernandez-Ramos (2004) aboutit à des résultats plus mitigés. Il conclut notamment que l'aspect public des blogs peut être une source de motivation mais également d'inhibition, notamment pour les étudiants moins familiers d'Internet. Xie, Ke et Sharma (2008) se sont intéressés à l'effet des commentaires du blog sur la pratique réflexive de 44 étudiants. De façon inattendue, il en ressort que les blogs ayant reçu des commentaires se sont avérés moins réflexifs que les blogs n'en ayant pas reçu. Autrement dit, il semblerait ici que l'interaction des blogs soit contre-productive en termes de pratique réflexive. Deux raisons sont avancées par les auteurs pour expliquer ces résultats : le blog, utilisé en tant que e-journal réflexif, est une activité avant tout individuelle qui peut être perturbée par une intervention extérieure ; la qualité des commentaires (il s'agissait de commentaires de pairs) est susceptible de freiner la pratique réflexive. Enfin, West et al. (2006) se sont également heurtés à un certain nombre d'obstacles dans la promotion de la pratique réflexive par le blog auprès de 86 enseignants en formation initiale, bien qu'ils jugent l'expérience globalement positive. Ces auteurs distinguent trois obstacles particuliers : une intégration pédagogique du blog sans réelle fonction ni planification de la part des enseignants ; des difficultés techniques de la part des étudiants ; un manque de compréhension de l'exploitation épistémique du blog par les apprenants.

¹¹ Précisons à cet effet qu'un blog peut être collectif, ce qui peut en faire une variante du forum (voir par exemple Yang, S.-H. (2009). Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice. *Educational Technology & Society*, 12 (2), 11-21.).

Les quelques résultats que nous avons présentés ci-dessus sont parcellaires mais permettent de donner une vue d'ensemble des types de recherches qui ont été menés sur le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne en éducation. À cet égard, quelques remarques générales peuvent être faites. D'abord, cet aspect-ci de la pratique réflexive semble donner lieu à des recherches empiriques récentes (une vingtaine d'années environ, si l'on en croit les premières études effectuées) dont il est difficile de dégager des résultats solides et corroborés. En effet, suite à la revue de littérature menée par Zhao et Rop (2001) sur 28 études traitant de 14 communautés éducatives virtuelles, dont six se réclament de la pratique réflexive, ces auteurs notent que malgré les attentes que les communautés éducatives virtuelles soulèvent en termes de pratique réflexive, « little is known about their effectiveness [of CMC] for teacher learning » (p. 12). Barnett (2002) tient le même discours dans sa recension de 24 études des années 1990 portant sur l'interaction en ligne en réseau. Il en conclut que malgré les préjugés favorables de la pratique réflexive et de l'interaction en ligne, « the research findings are mixed regarding the power of electronic networks to support reflection » (p. 11). De la recension de la littérature qu'ils présentent, Wade et al. (2008) concluent également que « despite the promise of CMD [Computer-Mediated Dialogue], research findings are mixed about whether it [forum] actually produces greater critically reflective thinking among prospective teachers » (p. 400).

Cependant, quelques tendances semblent se dessiner. D'abord, il paraît communément admis dans la littérature que la flexibilité temporelle (particulièrement pour la communication asynchrone) et spatiale de l'interaction en ligne représente un avantage en termes de pratique réflexive (Zhao et Rop, 2001). Des trois types de communication évoqués, la communication « plusieurs à plusieurs » paraît à la fois le type le plus représenté et le plus positif vis-à-vis de la pratique réflexive, notamment de par son aspect collaboratif. Pourtant, les conclusions des revues de littérature de Zhao et Rop (2001), de Barnett (2002) et de Wade et al. (2008) ainsi que de certaines recherches citées ici nous invitent à la prudence. La communication « un à un » semble assez limitée dans la mesure où elle implique peu d'interactants, à quoi s'ajoute éventuellement une relation asymétrique (ex. : formateur et enseignant en formation), ce qui peut freiner l'interaction et la pratique

réflexive. La communication « un à plusieurs » est plus ambiguë : la liste de diffusion semble effectivement faciliter la pratique réflexive, au même titre que le forum, alors que le blog connaît des résultats beaucoup plus incertains. Étant donné la diversité d'instruments d'analyse mentionnés ci-dessus, il nous semble nécessaire d'esquisser dès la partie suivante ceux qui semblent les plus à même de rendre compte de la pratique réflexive interactionnelle en ligne.

2.3.3 Esquisse des instruments d'analyse de la pratique réflexive interactionnelle en ligne

Remarquons que la majorité des instruments mentionnés dans la partie précédente sont statiques, ce qui signifie qu'ils rendent compte de « faits réflexifs » isolés (i.e. les différents codes attribués à la réflexion ne sont pas reliés les uns aux autres). Ce point nous paraît dommageable dans la mesure où l'interaction – et le processus réflexif dont elle est supposée témoigner – est profondément dynamique par nature. Autrement dit, il est possible de penser que les instruments d'analyse statiques ne captureraient qu'une petite partie de la pratique réflexive interactionnelle.

Il existe cependant des instruments d'analyse dynamiques, tels que l'instrument d'analyse élaboré par Felton et Khun (2001), lequel permet d'identifier des énoncés réflexifs mais également l'influence qu'ils se portent mutuellement. La grille de codage qui en ressort permet d'examiner la construction de la pratique réflexive au fil des interactions. En d'autres termes, cet instrument d'analyse rend compte du processus de la pratique réflexive interactionnelle, ce que ne permettent pas les instruments d'analyse statiques. En revanche, l'instrument de Felton et Khun (2001) a été conçu pour l'interaction en face-à-face. Aussi, il est possible de penser que son exploitation dans le contexte de l'interaction en ligne n'est pas optimale (Joiner et Jones, 2003), étant donné les différences que connaissent ces deux modes d'interaction (voir partie 2.3.1.). Nous sommes donc amené à constater que l'étude de la pratique réflexive interactionnelle par les outils de communication par Internet manque d'instruments d'analyse spécifiques, à savoir, des

instruments qui sauraient à la fois prendre en compte la dynamique de la pratique réflexive interactionnelle tout en la spécifiant au cas de l'interaction en ligne.

Pourtant, certains instruments semblent particulièrement adaptés à l'opérationnalisation de la pratique réflexive interactionnelle par l'interaction en ligne, tels que l'*Interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer Conferencing* de Gunawardena et al. (1997). Il se compose de cinq phases : *Sharing/comparing of information ; Discovery and exploration of dissonance or inconsistency among ideas, concepts or statements ; Negotiation of meaning/co-construction of knowledge ; Testing and modification of proposed synthesis or co-construction ; Agreement statement(s)/applications of newly-constructed meaning*. Ces phases correspondent aux étapes interactionnelles possibles – mais parfois tacites – durant lesquelles de nouvelles connaissances s'élaborent. Ce modèle a été construit par la démarche de la théorie ancrée et nous semble pertinent pour plusieurs raisons : (1) il rend compte d'un processus interactionnel et cognitif dynamique et non d'un catalogage de faits réflexifs, ce qui le distingue des instruments statiques ; (2) il est adapté à l'interaction en ligne asynchrone, contrairement à l'instrument de Felton et Khun (2001) ; (3) il se base sur la théorie vygotkienne, ce qui correspond également aux assises conceptuelles de la pratique réflexive interactionnelle ; (4) il fait appel aux concepts de dissonance cognitive et de négociation, exploitant par là même le potentiel cognitif de l'interaction en ligne.

Au final, l'*Interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer Conferencing* (Gunawardena et al., 1997) semble particulièrement opportun pour opérationnaliser la pratique réflexive interactionnelle dans le cas de l'interaction en ligne. En l'utilisant comme instrument d'analyse de la pratique réflexive interactionnelle, nous postulons donc que la co-construction de connaissances dont il fait état équivaldrait plus ou moins au processus de la pratique réflexive interactionnelle, à l'instar de Cragg (2008), lequel note que « knowledge construction was identified by the researchers as an appropriate criterion for assessing the student's ability to think conceptually and at the highest levels » (p. 120). Par ailleurs, ce modèle semble capable de supplanter un grand nombre d'instruments d'analyse actuels, lesquels « represent

essentiellement sur une étude du contenu des échanges et ne parviennent pas à articuler deux processus fondamentaux s’accomplissant au cours de la CMO [Communication médiatisée par ordinateur] : un processus interactionnel se déployant au travers de formes langagières (conversations électroniques) et instrumentales (artefacts, objets) de communication, et un processus de construction collective des connaissances dans et par cette activité communicationnelle » (Grosjean, 2004, p. n/d).

Résumé

Après avoir élaboré le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle dans la partie précédente, nous avons été amené à nous intéresser au cas particulier de la pratique réflexive interactionnelle en ligne, qui forme l’objet de la présente étude. À cet égard, nous avons commencé par définir l’interaction en ligne, notamment par rapport à l’interaction verbale en général, ces deux types d’interaction n’étant pas aussi affiliés que ce qu’ils laissent paraître. Nous avons par la suite dressé un état de la recherche de la pratique réflexive par l’interaction en ligne, dont nous avons conclu que les tendances émergentes et positives pour la communication « plusieurs à plusieurs » et certains outils de la communication « un à plusieurs » tels que la liste de diffusion sont encore fragiles. À partir des études ainsi recensées, nous avons esquissé les instruments d’analyse les plus à même de rendre compte de la pratique réflexive interactionnelle en ligne. Nous disposons alors de tous les éléments nécessaires à la formulation de nos objectifs spécifiques de recherche, ce qui fait l’objet de la partie suivante.

2.4 Objectifs spécifiques et pertinences de la recherche

Afin de récapituler les apports conceptuels que nous avons présentés dans ce chapitre, nous proposons une modélisation qui permet de mettre en relation la pratique réflexive et l’interaction en ligne. Avant cela, nous pouvons reprendre les grands traits de notre réflexion :

- nous avons vu que, de par son double potentiel sociocognitif, l’interaction en ligne semble susceptible de soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, bien

que ce rapport et le paradoxe qu'il induit soient peu abordés dans la littérature. Par conséquent, notre objectif général de recherche vise à mieux comprendre le rapport entre pratique réflexive et l'interaction en ligne (objectif général) ;

- pour pallier ce rapport peu problématisé au niveau théorique, nous avons recouru à la théorie vygotskienne, laquelle postule que le développement de la capacité à conceptualiser débute dans l'interaction verbale avant qu'il ne soit internalisé. Nous avons donc pu éclaircir le rapport théorique entre pratique réflexive et interaction verbale puis le spécifier au cas de l'interaction en ligne.

La Figure 3 donne une représentation visuelle de notre cadre conceptuel : la pratique réflexive interactionnelle en ligne. Ce type de pratique réflexive couvre uniquement la réflexion lorsqu'elle est construite collectivement et ultérieurement à l'action. La zone proximale de développement, en tant que distance entre le développement de la capacité à conceptualiser construite en collaboration et en autonomie, se situe entre les plans inter- et intra-psychologiques. Elle représenterait le lieu de développement de la pratique réflexive, laquelle serait stimulée au niveau inter-psychologique et internalisée au niveau intra-psychologique. Ce processus permettrait à l'enseignant-stagiaire de développer progressivement sa pratique réflexive :

from the perspective of the individual, participation in such collaborative action and interaction provides the opportunity for him or her to appropriate the processes involved, which, when internalized and integrated with their existing resources, as Vygotsky explains, transforms the way in which they tackle similar problems in the future. (Wells, 1999, p. 43)

Le plan inter-psychologique correspondrait à l'interaction en ligne. Notre étude se focalise donc sur le plan inter-psychologique, en tant qu'espace observable par lequel « transiterait » la pratique réflexive dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires.

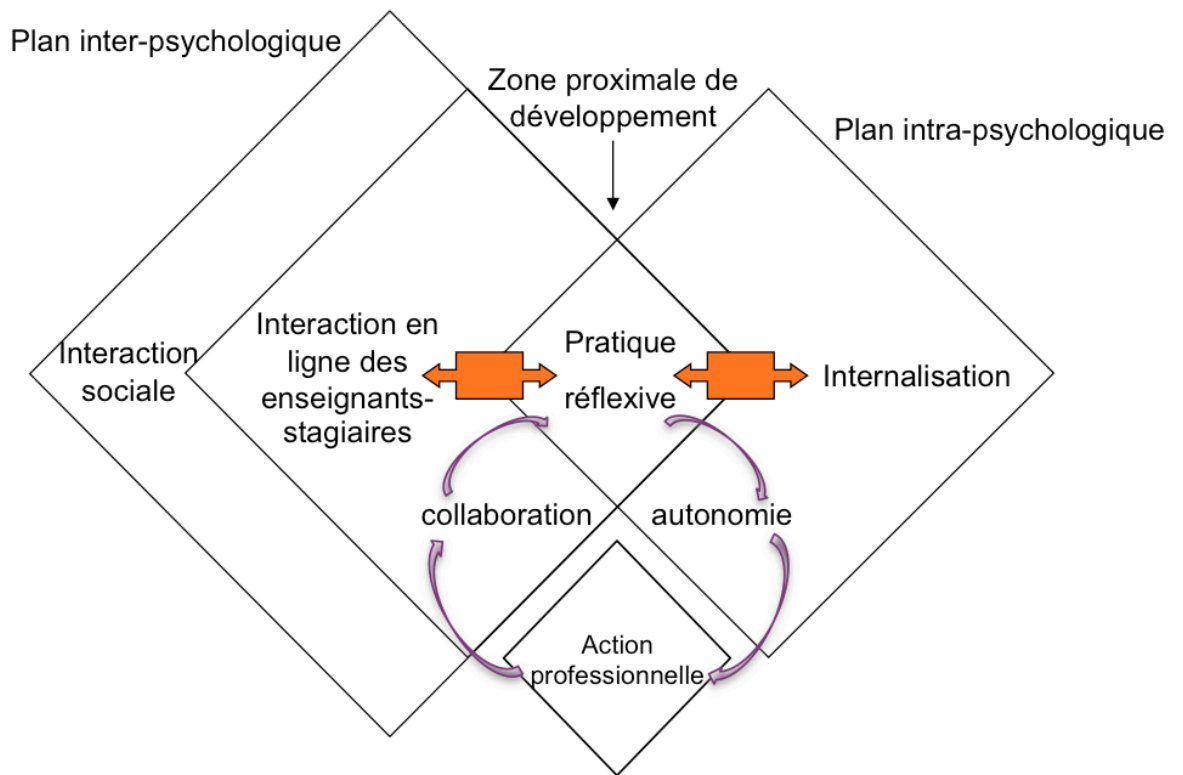


Figure 3. Modélisation de la pratique réflexive interactionnelle en ligne.

Le cadre conceptuel ainsi élaboré nous permet d'éclairer le rapport entre l'interaction en ligne et la pratique réflexive au niveau théorique. Pour préciser davantage notre objectif général, nous proposons les trois objectifs spécifiques suivants :

- Objectif spécifique de recherche 1 : examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires.

Cet objectif implique une analyse directe des interactions en ligne afin de dégager des *patterns* de pratique réflexive interactionnelle¹².

- Objectif spécifique de recherche 2 : identifier les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et en déduire les conditions d'efficacité.

¹² À noter qu'au stade exploratoire où se situe notre étude, cet objectif ne considère que le processus réflexif, et non pas son évolution éventuelle sur la durée des stages. Il ne comprend donc pas de dimension longitudinale.

Cet objectif a pour but de compléter le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle en cernant les conditions de son opérationnalisation en contexte de stage.

- Objectif spécifique de recherche 3 : déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

Cet objectif vise à cerner les conceptions des acteurs du stage d'enseignement (enseignants-stagiaires et superviseurs) concernant la pratique réflexive par l'interaction en ligne, notamment par rapport à d'autres types de soutien à la pratique réflexive.

Les résultats recherchés ont pour but de préciser un certain nombre de points concernant la pratique réflexive interactionnelle en stage d'enseignement. Nous espérons pouvoir renseigner davantage le processus de la pratique réflexive interactionnelle en ligne, notamment en identifiant ses principaux *patterns* au sein des interactions en ligne et en déduisant ce qu'ils nous indiquent sur le fonctionnement de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Ce premier volet de résultats sera mis en dialogue avec celui du rôle, des limites et des conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Ce deuxième volet se base non plus sur l'interaction en ligne en tant que telle mais sur les perceptions que les enseignants-stagiaires et les superviseurs entretiennent à son égard en termes de pratique réflexive. Au final, le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne sera donc renseigné à la fois par les actions effectives des enseignants-stagiaires (i.e. la production d'interactions en ligne *via* un outil de communication par Internet) et par leurs opinions sur ces mêmes actions (i.e. leurs conceptions du rôle, des limites et des conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour leur pratique réflexive). Dit autrement, le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne sera abordé à la fois par ce que les participants en font (objectif spécifique 1) et ce qu'ils en disent (objectifs spécifiques 3 et 2). Nous pensons qu'il s'agit là de deux approches complémentaires susceptibles d'offrir des résultats riches pour notre étude. À plus long terme, nous espérons que cette recherche contribuera, à son échelle, à améliorer l'opérationnalisation de la pratique réflexive par l'interaction en ligne durant le stage

d'enseignement. Le chapitre suivant a pour but de présenter le plan méthodologique de notre étude, de façon à ce que cette dernière réponde à nos objectifs spécifiques.

Chapitre 3 : Méthodologie

Pour introduire notre chapitre méthodologique, rappelons que notre objectif général consiste à mieux comprendre le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne en stage d'enseignement. Cet objectif général est décliné en trois objectifs spécifiques : (1) le premier consiste à examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires ; (2) le second a pour but d'identifier les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et d'en déduire les conditions d'efficacité ; (3) le troisième vise à déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Les résultats obtenus pour chaque objectif spécifique nous renseigneront de façon complémentaire sur l'objectif général.

Ce chapitre vise justement à proposer une démarche méthodologique qui nous permette de répondre à nos objectifs spécifiques par des méthodes scientifiques appropriées. À ce propos, précisons que l'approche exploratoire pour laquelle nous optons est mixte, bien qu'à dominante qualitative : elle fait intervenir à la fois des données textuelles et numériques. Les avantages des recherches mixtes ne sont plus à démontrer et tiennent principalement du fait que les faiblesses de chaque méthodologie (qualitative et quantitative) peuvent être compensées par leurs forces respectives (Johnson et Onwuegbuzie, 2004 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2000), ce qui permet d'enrichir les résultats des recherches, lorsqu'elles s'y prêtent.

Nous évoquerons d'abord les participants visés par notre recherche et le dispositif de pratique réflexive interactionnelle auquel ils participent durant leur stage d'enseignement. Nous mentionnerons ensuite la procédure de collecte des données et l'instrumentation qu'elle nécessite. Nous nous focaliserons ensuite sur le traitement et l'analyse des données avant d'aborder les précautions éthiques que cette recherche demande.

3.1 Participants

Dans cette partie, nous expliquons d’abord quelle population est visée par notre recherche puis quelle démarche d’échantillonnage nous souhaitons adopter en vue de mobiliser des participants issus de cette population. Notre recherche est à dominante qualitative de sorte qu’elle ne nécessite pas un grand nombre de participants (Huberman et Miles, 1991).

3.1.1 Population visée

La présente recherche se déroule dans le cadre des stages d’enseignement qui sont inclus dans les programmes de formation initiale, pour les raisons mentionnées en partie 1.3.1, à savoir que le stage d’enseignement forme une période propice au développement de la pratique réflexive, notamment en lien avec l’interaction en ligne. La population visée est donc une cohorte d’enseignants-stagiaires. Afin de bénéficier d’un accès plus facile aux participants, le terrain de recherche se situe à l’Université de Montréal. Nous optons pour les stagiaires de l’enseignement secondaire afin d’assurer un bassin d’échantillonnage suffisamment large, maximisant ainsi les participants potentiels. L’échantillon sera donc composé d’enseignants-stagiaires de l’enseignement secondaire de l’Université de Montréal.

Des quatre stages d’enseignement proposés au Centre de formation initiale des maîtres de l’Université de Montréal¹³, celui de quatrième année nous semble le plus pertinent pour notre étude pour les raisons suivantes :

- l’enseignant-stagiaire est en charge de tous les aspects de la situation d’enseignement-apprentissage et toutes les compétences professionnelles du MEQ (2001) sont évaluées. La complexité du métier d’enseignant est donc pleinement vécue par les stagiaires, ce qui est susceptible de stimuler d’autant leur pratique réflexive ;
- de par leurs trois précédents stages, les enseignants-stagiaires disposent déjà d’une expérience en enseignement susceptible d’alimenter leur pratique réflexive ;

¹³ <http://stages.scedu.umontreal.ca/>

- de par leur formation initiale précédente de quatre ans, les enseignants-stagiaires disposent d'une base théorique de l'enseignement-apprentissage susceptible d'alimenter leur pratique réflexive ;
- la durée de stage est la plus longue (45 jours), ce qui s'avère plus favorable à l'observation de leur pratique réflexive.

Les enseignants-stagiaires sont systématiquement accompagnés par des superviseurs universitaires, ainsi que par des enseignants associés. Dans le cadre du quatrième stage, « le superviseur assure un suivi individuel de l'expérience des stagiaires au moyen du suivi du portfolio, de rencontres individuelles et de trois visites à l'école » (Centre de formation initiale des maîtres, Université de Montréal, 2007-2008, p. 20). Chaque superviseur est responsable du suivi d'une douzaine d'enseignants-stagiaires. L'enseignant associé, quant à lui, est en charge de faciliter l'intégration au milieu professionnel, d'aider à la planification et d'observer et de donner des rétroactions (Centre de formation initiale des maîtres, Université de Montréal, 2007-2008). Le superviseur et l'enseignant associé participent tous deux à l'évaluation de l'enseignant-stagiaire mais seul le superviseur décide du succès ou de l'échec du stage.

Chaque groupe d'environ douze enseignants-stagiaires ainsi constitué participe à cinq séminaires au total qui représentent « des occasions de préparation directe aux activités du stage, de réflexion sur les expériences réalisées et d'échanges privilégiés. Ils visent une compréhension plus large des situations d'enseignement et de résolution de problèmes de la pratique » (Centre de formation initiale des maîtres, Université de Montréal, 2007-2008, p. 22). Les séminaires sont donc clairement conçus comme des « moteurs » de pratique réflexive. Ils sont jalonnés par des interactions en ligne entre les enseignants-stagiaires, au moyen d'une liste de diffusion. L'utilisation de l'interaction en ligne est donc conçue comme un prolongement de la pratique réflexive commune des enseignants-stagiaires développée lors des séminaires. Il est important de préciser que les interactions en ligne produites en alternance avec les séminaires de stage sont obligatoires et évaluées. Elles sont accompagnées de consignes précises : entre chaque séminaire de stage, les enseignants-stagiaires doivent produire minimalement un message et une réaction

à un message d'une longueur minimale de 15 lignes portant sur un aspect (problème, surprise, questionnement) de leur pratique de stage. Par ailleurs, les superviseurs ont comme politique d'intervenir le moins possible pour ne pas freiner ou inhiber les interactions entre pairs. Leurs interventions sont donc principalement soit d'ordre administratif ou social mais ils ne participent pas en tant que tels aux échanges réflexifs des enseignants-stagiaires par la liste de diffusion¹⁴.

Remarquons que les séminaires de stage et la liste de diffusion ne sont pas les seuls moyens pour les enseignants-stagiaires de mettre en œuvre leur pratique réflexive. Les discussions avec le superviseur et avec l'enseignant associé mais aussi et surtout la pratique de l'enseignement représentent également des opportunités pour chaque étudiant de s'engager et de poursuivre sa pratique réflexive. La pratique réflexive connaît donc plusieurs « moteurs » possibles et complémentaires en stage d'enseignement. S'il est légitime de penser que l'interaction en ligne ne saurait stimuler à elle seule la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, il est néanmoins probable qu'elle en garde des traces, des manifestations discursives, comme nous l'avons esquissé en partie 2.2.3.1.

La Figure 4 donne un aperçu simplifié de la configuration des stages d'enseignement de quatrième année à l'école secondaire de l'Université de Montréal. Les enseignants-stagiaires (E-S) sont répartis dans différents lieux de stage où ils sont suivis par un enseignant associé (E-A). Le superviseur universitaire est également responsable du suivi individuel et régulier de la douzaine d'enseignants-stagiaires (réduits à 6 dans la Figure 4) dont il a la charge. Enfin, les enseignants-stagiaires sont en contact par deux moyens :

- les séminaires de discussion ;
- la liste de diffusion.

En accord avec notre objectif général, c'est sur ce deuxième point – les interactions en ligne générées par la liste de diffusion en période de stage – que portera notre étude.

¹⁴ Ce point explique pourquoi, dans cette étude, les superviseurs n'ont pas été pris en compte en tant que modérateurs des interactions en ligne dans le dispositif observé.

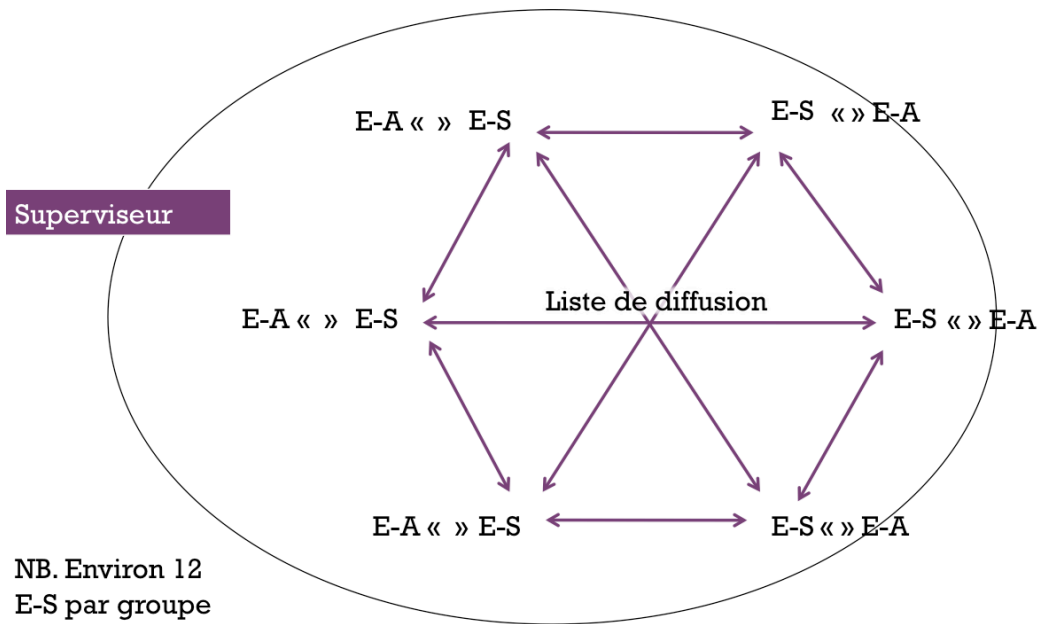


Figure 4. Organisation du stage de 4^e année à l'Université de Montréal.

Pour nous assurer un nombre suffisant de participants et par prévention du taux d'attrition inhérent à la recherche en sciences humaines et sociales, trois groupes d'enseignants-stagiaires de quatrième année du secondaire sont sélectionnés. La partie suivante explique la démarche adoptée.

3.1.2 Démarche d'échantillonnage

Pour rappel, notre échantillon concerne les enseignants-stagiaires de l'école secondaire de quatrième année de l'Université de Montréal. Au vu de l'échantillon visé, les superviseurs universitaires forment des interlocuteurs privilégiés pour procéder à notre démarche d'échantillonnage. Dans notre cas, l'échantillon est volontaire (Beaud, 1997) c'est-à-dire qu'il est composé des superviseurs et de leurs groupes d'enseignants-stagiaires qui ont accepté de participer au projet. Pour constituer l'échantillon volontaire, les étapes ont été les suivantes :

- 23 juin 2008 : rencontre avec le responsable des stages d'enseignement du secondaire, afin : (1) d'obtenir des informations sur le terrain de recherche et les contraintes méthodologiques qu'il induit (notamment les outils de communication utilisés pendant les stages et leur consigne d'utilisation); (2) d'expliquer

globalement le projet de recherche en vue d'une collecte des données pour la session d'hiver 2009 ;

- Automne 2008 : contact de trois superviseurs universitaires des stages de quatrième année du secondaire, susceptibles d'être intéressés par l'étude. Explication du projet de recherche et de ce qu'il implique pour eux et leurs enseignants-stagiaires (voir partie 3.2.) ;
- Décembre 2008 : préparation, soumission et validation du certificat éthique et des formulaires de consentement au conseiller en éthique de la recherche de la Faculté des Sciences de l'Éducation (voir Annexes 11, 12 et 13) ;
- 7 janvier (pour deux groupes) et 12 janvier (pour le troisième groupe) 2009 : suite à l'acceptation des trois superviseurs, rencontre avec leurs enseignants-stagiaires (34 au total) lors du premier séminaire du stage d'enseignement¹⁵, afin de leur expliquer le projet de recherche et ce qu'il implique pour eux (voir partie 3.2.). À cette occasion, les formulaires de consentement sont signés par les enseignants-stagiaires et les superviseurs pour officialiser leur participation à l'étude ;
- 4 février – 16 avril : stage d'enseignement et collecte des données.

Deux enseignants-stagiaires étaient absents lors de la présentation du projet de recherche. Ils ont donc été contactés par courriel pour : (1) leur expliquer le projet de recherche ; (2) leur demander de signer le formulaire de consentement pour officialiser leur participation à l'étude. Notre échantillon se compose donc de 34 enseignants-stagiaires au total, répartis en trois groupes de 9, 12 et 13 enseignants-stagiaires, et de leurs trois superviseurs (N=37).

Résumé

Dans cette partie, nous avons expliqué les choix de notre échantillon. Ce dernier se compose des enseignants-stagiaires :

- de quatrième année ;
- en enseignement secondaire ;
- de l'Université de Montréal.

¹⁵ Ce séminaire a eu lieu avant le début de stage, lequel commence le 4 février 2009.

La démarche d'échantillonnage a été prévue pour que la collecte de données se déroule durant le stage d'enseignement de l'hiver 2009. Au final, trois superviseurs et leurs 34 enseignants-stagiaires (répartis en groupe de 9, 12 et 13 individus) ont accepté de participer à cette étude.

3.2 Collecte de données

Répondre à nos trois objectifs spécifiques implique de recourir à des modes de collecte de données différents. Cinq instruments de collecte de données ont été utilisés : l'archivage des interactions en ligne produites par les enseignants-stagiaires ; des entrevues de groupe avec les enseignants-stagiaires ; une entrevue de groupe avec les trois superviseurs concernés ; des entrevues individuelles avec certains enseignants-stagiaires ; un questionnaire en ligne destiné aux enseignants-stagiaires. Ils ont fait intervenir des données diverses : données qualitatives invoquées (interaction en ligne) ; données qualitatives suscitées (entrevues individuelles et de groupe) ; données quantitatives (questionnaires en ligne). La partie qui suit vise à préciser chaque instrument de collecte et la manière dont chacun a été utilisé.

3.2.1 Interactions en ligne

Notre premier instrument de collecte de données correspond aux interactions en ligne des 34 enseignants-stagiaires *via* la liste de diffusion propre à chaque groupe (N=9 + 12 + 13). Il s'agit donc de matériel écrit (Savoie-Zajc, 2000), résultant des interactions en ligne qu'ils produisent durant leur période de stage. La collecte des données s'est étendue sur toute la durée du stage d'enseignement (45 jours d'enseignement, du 4 février au 16 avril 2009). Les données sont invoquées, c'est-à-dire qu'elles ont été prélevées directement de leur contexte d'apparition et sans perturbation directe du milieu dans lequel elles prennent place. La collecte des données en a été facilitée puisqu'il a suffi au chercheur d'archiver les interactions des participants au fur et à mesure qu'elles étaient produites en ligne. Aucun instrument scientifique particulier n'a été nécessaire.

Pour archiver les interactions en ligne produites *via* les listes de diffusion des enseignants-stagiaires, il a suffi au chercheur de demander à ce que son courriel soit ajouté à chaque liste de diffusion, ce qui a été fait par l'intermédiaire de l'administrateur du service des listes de courriels de l'Université de Montréal (<http://www.listes.umontreal.ca/>).

En se basant sur les interactions en ligne des stages de l'hiver 2008, le nombre de messages échangés est de 62 par groupe en moyenne. Nous nous attendions donc à un total d'environ 183 messages¹⁶. Certains étaient d'ordre administratif (ex. : rappel des dates des séminaires de stage ; planification des visites du superviseur universitaire sur les lieux de stage des enseignants-stagiaires) mais la majorité était d'ordre réflexif. Les textes réflexifs étaient facilement repérables par leur format discursif spécifique : présence d'un titre suivi d'un texte de plusieurs lignes dont le contenu portait sur la pratique d'enseignement des enseignants-stagiaires, généralement à la première personne du singulier et en utilisant les temps du passé.

3.2.2 Entrevues de groupe des enseignants-stagiaires

Par rapport à l'entretien individuel, l'entrevue de groupe connaît un certain nombre d'avantages, que nous reprenons directement à Boutin (2007, p. 74) :

- elle donne accès à un plus grand nombre d'informations provenant de sources différentes ;
- elle instaure une dynamique favorable aux échanges ;
- elle peut contribuer à la libération des inhibitions, susciter un champ de réponse plus vaste et entraîner éventuellement le rappel de détails qui auraient pu être oubliés ;
- elle permet d'économiser temps et argent comparativement à d'autres techniques ou instruments de collecte de données ;
- elle donne la possibilité à l'animateur d'identifier assez rapidement les éléments de consensus et de désaccord.

¹⁶ Le nombre total de messages a finalement été de 212 au total.

Dans notre cas, l'entrevue de groupe revêt un avantage supplémentaire en ceci qu'elle permet de mettre à profit la dynamique de groupe que les enseignants-stagiaires ont développée durant leur stage, ce qui peut stimuler leur participation.

Le thème général de l'entrevue de groupe a porté sur l'expérience de la pratique réflexive par l'interaction en ligne telle que les participants l'ont vécue lors de leur stage d'enseignement. Pour constituer le protocole de l'entrevue, nous avons procédé à : (1) une circonscription des différents sous-thèmes de la pratique réflexive interactionnelle par l'interaction en ligne en utilisant le logiciel de carte conceptuelle *C-Map* ; (2) une déclinaison de chaque sous-thème de la pratique réflexive interactionnelle en questions ouvertes ; (3) une sélection et une bonification des questions ouvertes les plus pertinentes et l'élaboration de relances éventuelles pour chacune d'elles ; (4) une critique du protocole ainsi établi par des pairs de l'Université de Montréal. Nous avons abouti à 11 questions (Boutin (2007) en recommande entre 5 et 10) réparties dans les catégories suivantes :

- la qualité de l'interaction en ligne durant le stage d'enseignement ;
- l'interaction en ligne comme soutien à la réflexion des enseignants-stagiaires sur leur pratique professionnelle. Cette dernière catégorie étant centrale pour notre étude, elle se décompose en quatre sous-catégories :
 - la qualité de la pratique réflexive par l'interaction en ligne ;
 - le processus réflexif par l'interaction en ligne ;
 - l'interaction en ligne vs d'autres types d'interaction du stage d'enseignement en termes de soutien à la pratique réflexive ;
 - la perception globale de la pratique réflexive.

Nous avons effectué un pré-test du protocole d'entrevue de groupe auprès d'un enseignant-stagiaire en troisième année de baccalauréat en enseignement secondaire ayant vécu un dispositif semblable de soutien à la pratique réflexive. À l'issue du pré-test, le protocole d'entrevue est resté inchangé.

Nous avons procédé à une entrevue par groupe d'enseignants-stagiaires, donc trois entrevues de groupe au total (N=9 + 12 + 13). Afin de garantir la présence de tous les

participants à l'étude, ces entrevues de groupe ont eu lieu lors du dernier séminaire (le 20 avril 2009). Elles étaient composées de 9, 11 (un participant absent) et 13 enseignants-stagiaires, ce qui équivaut à ce que préconise Boutin (2007), lequel conseille 6 à 12 participants environ. Elles se sont déroulées dans les locaux de l'Université de Montréal, dans une salle à proximité de celles où se déroulaient les séminaires afin de procéder successivement aux trois entrevues de groupe, lesquelles ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone. Le rôle de l'animateur a consisté à soutenir, contenir et à orienter la discussion vers des aspects précis et prédéterminés. En ce sens, il s'agissait d'une entrevue semi-dirigée (Van der Maren, 1996), dont le but était de couvrir au possible le thème de la pratique réflexive interactionnelle en ligne (voir Annexe 2).

3.2.3 Entrevue de groupe des superviseurs universitaires

L'entrevue de groupe des superviseurs (N=3) a été élaboré à partir du canevas des entrevues de groupe des enseignants-stagiaires et a donc porté sur les mêmes thèmes, mais adaptés au cas de superviseurs (voir Annexe 3). En effet, à la différence des enseignants-stagiaires, nous avons souhaité mettre à profit la grande expérience des superviseurs en matière de supervision d'enseignants-stagiaires en recueillant leur jugement sur la pratique réflexive interactionnelle en ligne des enseignants-stagiaires de l'année 2009 mais également des enseignants-stagiaires en général. À ce titre, certaines questions s'appliquaient aux enseignants-stagiaires de l'année 2009 alors que d'autres ont été généralisées pour englober l'ensemble des enseignants-stagiaires qu'ils ont supervisés jusque-là. Le nombre total de questions était de 11, réparties dans les mêmes catégories que pour les entrevues de groupe des enseignants-stagiaires.

Une modalité essentielle de l'entrevue de groupe des superviseurs a différé par rapport à celle des enseignants-stagiaires : le nombre de participants était très restreint dans la mesure où il s'adressait aux trois superviseurs concernés par notre démarche d'échantillonnage. Cependant, les trois superviseurs participant à l'étude se connaissaient déjà, de sorte que la dynamique de groupe n'a pas eu besoin d'être construite par le chercheur lors de l'entrevue, à l'instar des groupes d'enseignants-stagiaires.

La date de l'entrevue a été fixée après la fin du stage d'enseignement, afin que les participants puissent appuyer leur propos en se référant à leur expérience récente de supervision des stages. Elle s'est déroulée le 28 avril 2009, de façon semi-structurée dans les locaux de l'Université de Montréal. Elle a été enregistrée avec un magnétophone.

3.2.4 Entrevues individuelles des enseignants-stagiaires

Des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des enseignants-stagiaires ont eu lieu à la fin du stage d'enseignement. Leur élaboration a suivi les mêmes étapes que les entrevues de groupe des enseignants-stagiaires. Par rapport à ces dernières, les entrevues individuelles avaient pour but :

- d'aborder des thèmes sensibles ou personnels tels que le jugement par les pairs, l'ambiance ou les problèmes d'un groupe, etc. ;
- d'approfondir certains thèmes, tels que les fonctions réflexives de la liste de diffusion. On rejoint ici l'utilisation des entrevues individuelles telles que le préconisent Bodgan et Biklen (1998) : « usually, [group interview] is a good way of getting insights about what to pursue in individual interviews » (p. 100).

Le protocole correspondait alors à une version détaillée de celui des entrevues de groupe et comportait initialement 27 questions (voir Annexe 4). Par ailleurs, pour éviter de tomber dans un schéma de question-réponse classique et de cloisonner chaque acteur (animateur et participant) dans un rôle précis et délimité, nous avons choisi d'ouvrir l'entrevue en recourant à des extraits anonymes d'interaction en ligne produits par des cohortes d'enseignants-stagiaires des années précédentes. Huit courts extraits ont été sélectionnés afin d'illustrer différents cas de figure de la pratique réflexive interactionnelle. En tant qu'amorce de l'entrevue, les participants étaient amenés à les commenter en donnant librement leur point de vue sur la représentativité et la « qualité » réflexive de chaque extrait par rapport aux réflexions produites par leurs groupes d'enseignants-stagiaires.

Un pré-test a été effectué auprès d'un enseignant-stagiaire de troisième année du baccalauréat en enseignement secondaire ayant vécu un dispositif semblable de soutien à la pratique réflexive. Suite au pré-test, certaines questions ont été placées comme relances

éventuelles afin d'éviter la redondance. Le protocole a alors été réduit à huit questions ouvertes, des relances ouvertes pour chacune d'elles et à trois questions fermées prévues en fin d'entrevue.

Initialement, nous espérions avoir entre 8 et 10 participants, représentant idéalement les trois groupes d'enseignants-stagiaires à part égale. Cependant, contrairement aux entrevues de groupe qui se déroulaient lors du dernier séminaire de stage, les entrevues individuelles n'ont pas bénéficié d'un contexte où les participants étaient captifs. Au contraire, la fin du stage d'enseignement de 4^e année correspond à une émancipation des futurs enseignants vis-à-vis de l'université dans la mesure où ils terminent leur formation initiale. Elle représente également une période de transition souvent chargée (remise des rapports de fin de stage ; préparation et commencement des emplois d'été ; candidatures aux postes d'enseignants ; etc.) qui nécessite beaucoup de mobilité de la part des étudiants. Dans ce contexte, les participants à l'étude avaient peu de disponibilité pour procéder à des entrevues individuelles. Nous avons dû nous contenter de quatre entrevues représentant à part égale deux des trois groupes d'enseignants-stagiaires observés. Ces entrevues se sont toutes déroulées le 20 avril, jour du dernier séminaire et des entrevues de groupe. Chaque entrevue a été enregistrée avec un magnétophone.

Concernant la conduite de l'entrevue, nous nous appuyons sur Bodgan et Biklen (1998), lesquels relèvent bien l'importance de l'attitude de l'animateur pour ce mode de collecte de données. À cet égard, retenons principalement que « a good interviewer communicates personal interest and attention to the subject by being attentive, nodding his or her head, and using appropriate facial expressions to communicate » (p. 97).

3.2.5 Questionnaire en ligne

Notre dernier mode de collecte de données correspond à une adaptation du questionnaire en ligne d'Abdel-Maksoud (2007), lequel permet de mettre en relation l'interaction en ligne avec la satisfaction (9 items) et l'engagement cognitif (un item) des étudiants inscrits à un cours à distance. Dans notre cas, il s'agissait principalement de savoir si l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires suscite leur engagement cognitif,

ce dernier étant entendu comme participatif de la pratique réflexive dans le cadre du stage d'enseignement. De façon secondaire, connaître la satisfaction des enseignants-stagiaires à l'égard de l'interaction en ligne avait pour but de déterminer si cette dernière répond à leurs besoins. Le questionnaire d'Abdel-Maksoud (2007) est le produit statistiquement validé des questionnaires de Fulford et Zhang (1993) et de Sherry, Fulford et Zhang (1998). Il se compose de 46 questions réparties en cinq sections (voir Annexe 5):

- Section I: The perceived personal interaction¹⁷
 - The perceived personal teacher-learner interaction (Q1-Q6)
 - The perceived personal learner-learner interaction (Q7-Q15)
- Section II: The perceived overall interaction
 - The perceived overall teacher-learner interaction (Q16-Q23)
 - The perceived overall learner-learner interaction (Q24-Q31)
- Section III: Course Satisfaction (Q32-Q41)
- Section VI: An exploratory item about the engagement with learning (Q42)
- Section V: Demographic data (Q43-Q46)

Les questions sont fermées et les réponses correspondent à une échelle de Likert de cinq items (*strongly agree ; agree ; neutral ; disagree ; strongly disagree*), hormis les données sociodémographiques. Elles ont été formulées afin de couvrir l'ensemble des aspects de l'interaction en ligne en lien avec l'engagement cognitif et la satisfaction d'étudiants à distance (voir Abdel-Maksoud, 2007, Appendix D).

Afin d'adapter le contenu du questionnaire à notre étude, les principales modifications apportées au questionnaire d'Abdel-Maksoud (2007) ont été les suivantes :

- les interactions perçues entre les étudiants et leur enseignant (Q1-Q6 ; Q16-Q23 ; Q15 ; Q35) ont été supprimées puisque dans le cas des interactions en ligne des enseignants-stagiaires de l'Université de Montréal, les superviseurs préfèrent généralement ne pas intervenir sauf si nécessaire, ceci afin de ne pas freiner les interactions entre pairs ;

¹⁷ La « personal interaction » d'un locuteur réfère aux interactions dans lesquelles il a pris part alors que l'« overall interaction » vaut pour toutes les interactions produites par le groupe du locuteur, indépendamment de ses propres messages.

- les questions initiales restantes ont été traduites et adaptées au contexte du stage d'enseignement ;
- la section 1 (« À propos de votre utilisation de la liste de diffusion ») a été ajoutée pour déterminer l'utilité de l'interaction en ligne du point de vue des enseignants-stagiaires.

Le questionnaire auquel nous avons abouti contient donc 12 questions (voir Annexe 6). Il se compose de trois échelles principales et d'un item sur l'engagement cognitif tirés du questionnaire d'Abdel-Maksoud (2007). La première échelle concerne la perception des enseignants-stagiaires vis-à-vis des interactions en ligne qu'ils ont produites *via* la liste de diffusion. La deuxième échelle traite de la perception des enseignants-stagiaires vis-à-vis des interactions produites par leur groupe. Enfin, la troisième échelle concerne la satisfaction des enseignants-stagiaires vis-à-vis de l'utilisation de la liste de diffusion. Étant donné les modifications apportées au questionnaire d'Abdel-Maksoud (2007), il nous a semblé nécessaire de procéder à un pré-test du questionnaire en ligne. Le pré-test s'est déroulé en deux étapes : (1) pré-test concernant le contenu du questionnaire : ce pré-test a été effectué auprès d'une trentaine d'enseignants de français langue seconde récemment diplômés, ayant tous effectués un stage d'enseignement faisant intervenir l'interaction en ligne *via* un blog collectif¹⁸. Le contenu du questionnaire a été bonifié à partir des huit commentaires reçus ; (2) pré-test concernant la fiabilité du questionnaire : ce deuxième pré-test a été effectué auprès d'enseignants-stagiaires de troisième année du secondaire de l'Université de Montréal ayant vécu un dispositif de pratique réflexive semblable à celui des trois groupes observés. Vingt-neuf réponses ont été obtenues, ce qui s'est avéré suffisant pour procéder au test de fiabilité. Nous avons obtenu un alpha de Cronbach de 0.738 pour l'échelle des interactions personnelles, 0.798 pour l'échelle des interactions de groupe et 0.874 pour l'échelle de satisfaction. Par conséquent, aucune modification n'a été apportée.

Suite aux pré-tests, le questionnaire en ligne a été envoyé lors de la dernière semaine du stage d'enseignement (le 14 avril 2009) aux trois groupes d'enseignants-

¹⁸ Il s'agit de la promotion 2007 de l'Université Stendhal, Grenoble, France.

stagiaires, lesquels ont été relancés le 17 puis le 20 avril 2009. Au total, 32 enseignants-stagiaires sur 34 ont répondu. Afin d'augmenter la robustesse des résultats statistiques, nous avons également diffusé le questionnaire à l'ensemble de la cohorte d'enseignants-stagiaires du secondaire de l'Université de Montréal (N=+/- 130), lesquels disposent de dispositifs de soutien à la pratique réflexive semblables. Nous avons obtenus 25 répondants supplémentaires, pour un total de 57 répondants. Comme nous souhaitions garder une traçabilité de nos trois groupes d'enseignants-stagiaires parmi l'ensemble de leur promotion, le questionnaire a été dupliqué : l'un a été envoyé exclusivement au trois groupes d'enseignants-stagiaires (N=34) ; l'autre, au reste de leur promotion (N=+/- 96). Les questionnaires ont été mis en ligne par le biais du logiciel *SurveyMonkey* et envoyé par courriel aux enseignants-stagiaires par le biais de leur liste de diffusion, avec l'accord du responsable des stages d'enseignement au secondaire.

Résumé

Le Tableau III récapitule la collecte de données en présentant le calendrier auquel elle a été soumise, lequel est en grande partie fonction de celui des stages d'enseignement des étudiants de 4^e années au secondaire de l'Université de Montréal pour l'année académique 2008-2009.

Tableau III
Calendrier de collecte de données

Instruments de collecte des données	Calendrier
Interactions en ligne de trois groupes d'enseignants-stagiaires	Tout au long du stage (du 4 février au 16 avril)
Entrevues de groupe des enseignants-stagiaires	Lors du dernier séminaire (20 avril)
Entrevue de groupe des superviseurs	Après le stage (20-28 avril)
Entrevues individuelles de 4 enseignants-stagiaires	Lors du dernier séminaire (20 avril)
Questionnaire en ligne	Lors de la dernière semaine de stage (14 avril)

3.3 Analyse des données

Étant donné la nature diverse des données recueillies, différentes analyses ont été nécessaires pour les traiter : analyse des interactions (pour l'archivage des interactions en ligne) ; analyse de contenu (pour les entrevues individuelles et de groupe) ; analyse statistique descriptive et inférentielle (pour le questionnaire en ligne). Le texte qui suit vise à éclairer le déroulement et l'objectif visé pour chaque mode de traitement et d'analyse des données, l'idée étant que les différents résultats obtenus concourent à répondre à nos trois objectifs spécifiques de recherche.

3.3.1 Analyse des interactions en ligne

L'analyse des interactions en ligne a bénéficié à la fois de l'évolution de l'analyse des interactions – issue des sciences du langage – et de l'évolution des outils de communication technologiques (Henri, Peraya et Charlier, 2007) et forme un domaine de recherche dynamique depuis les années 1990 (Hara, Bonk et Angeli, 2000). Dans la

présente étude, elle avait essentiellement pour but de répondre à notre premier objectif spécifique, qui est d'examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires. Pour ce faire, l'objectif de ce premier mode d'analyse a consisté à dégager des *patterns* de pratique réflexive interactionnelle, ce pour quoi l'analyse des interactions est particulièrement adaptée : « the goal of Interaction Analysis, then, is to identify regularities » (Jordan et Henderson, 1995, p. 41).

L'analyse des interactions est un domaine relativement récent et éclectique, que Jordan et Henderson (1995) définissent comme :

an interdisciplinary method for the empirical investigation of the interaction of human beings with each other and with objects in their environment. It investigates human activities, such as talk, nonverbal interaction, and the use of artifacts and technologies, identifying routine practices and problems and the resources for their solution. Its roots lie in ethnography (especially participant observation), sociolinguistics, ethnomethodology, conversation analysis, kinesics, proxemics, and ethology. (p. 39)

En accord avec l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires par les listes de diffusion, l'analyse des interactions en ligne que nous proposons se focalise sur des données verbales et scripturales uniquement. Précisons enfin que la pratique de l'analyse des interactions « is difficult to describe and is best learned by doing » (Jordan et Henderson, 1995, p. 43), ce qui en fait une méthode d'analyse particulièrement empirique.

3.3.1.1 Analyse globale

La première étape de notre analyse était globale et visait à fournir une caractérisation générale de notre matériel (i.e. les interactions en ligne), notamment par : (1) une description du cadre participatif ; (2) une description quantitative.

(1) *Description du cadre participatif* : le cadre participatif vise à expliciter la situation externe dans laquelle se déroulent les interactions, afin de pouvoir la prendre en compte lors de l'interprétation des données. En nous appuyant sur Traverso (2005), les composantes du cadre participatif sont :

- les participants :
 - leur relation ;

- leur nombre ;
- leurs caractéristiques sociodémographiques ;
- le cadre :
 - le temps ;
 - le lieu ;
- l'intention de communication.

Dans notre cas, le cadre participatif a été présenté dans les parties consacrées aux participants (voir partie 3.1.).

(2) *Description quantitative* : La description quantitative des interactions porte sur :

- le nombre de messages par participant ainsi que leur fréquence (Cragg, 2008) ;
- le nombre de fils de discussion. Un fil de discussion peut être défini comme un message initial suivi des messages qu'il a générés. En tant que structure de l'interaction, les fils de discussion forment généralement un critère d'organisation et d'analyse privilégié des interactions. Par exemple, Levin et al. (1990) utilisent la description des fils de discussion pour identifier les messages influents et avoir une idée de leur distribution au sein de l'interaction globale ;
- le nombre de messages (i.e. dans notre cas, des courriels) par fil de discussion. Ce type de quantification permet notamment de déterminer le degré (faible ou fort) d'interaction entre les participants.

Précisons que la description quantitative renseigne sur la présence, la fréquence et la distribution des messages des participants mais aucunement sur le processus interactionnel en tant que tel. Ce type d'analyse ne saurait donc rendre compte de la pratique réflexive interactionnelle. Il permet cependant au chercheur de caractériser les interactions de façon globale et de se familiariser avec le matériel avant qu'il ne procède à une analyse plus détaillée.

3.3.1.2 Analyse détaillée

Dans notre cas, l'analyse détaillée correspond à une analyse du contenu, plus précisément, une analyse des contenus latents qui vise « le dévoilement d'une détermination, d'une signification ou d'une structure cachée, non évidente, voire

inconsciente » (Van der Maren, 1996, p. 408). Ce type d'analyse présuppose que l'objet d'étude est plus ou moins inaccessible à la conscience des informateurs, ce qui semble être notre cas puisque nous avons étudié la pratique réflexive en tant que phénomène sous-jacent à des interactions en ligne concrètes.

L'analyse des contenus latents peut être phénoménologique, interprétative ou structurale. Nous nous situons dans la deuxième catégorie, laquelle :

procède en comparant le discours à analyser avec un modèle ou une fiction idéale issue de l'orientation théorique à laquelle le chercheur adhère. On y considère que le discours à analyser n'est qu'une surface sous laquelle un autre message se cache (le contenu latent) et peut être compris, à condition d'appliquer à la lecture de cette surface une grille ou clef d'interprétation. (Van der Maren, 1996, p. 410)

Le modèle que nous avons utilisé pour examiner la construction de la pratique réflexive interactionnelle est tiré de Gunawardena et al. (1997) pour les raisons expliquées en partie 2.3.3. Il s'agit de *l'Interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer Conferencing* (voir Annexe 7), lequel est fondé sur : (1) une revue critique des principaux modèles existants pour rendre compte de la construction de connaissances dans l'interaction en ligne (notamment celui de Henri, 1992) ; (2) un test de « validité » du modèle ainsi obtenu dans le contexte d'un débat argumentatif en ligne. Ce modèle est éprouvé, reconnu dans son domaine (Gerbic et Stacey, 2005 ; Marra, Moore et Klimczak, 2004)¹⁹ et est encore utilisé de nos jours tel quel (ex. : Cragg, 2008).

L'Interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing se compose de cinq phases, lesquelles représentent le processus de construction de connaissances par l'interaction en ligne, en commençant par les fonctions mentales inférieures (phases 1 et 2) et en se déplaçant progressivement jusqu'aux fonctions mentales supérieures (phases 3, 4 et 5) de Vygotsky (1962) :

- *Phase 1 : sharing/comparing of information* : cette phase correspond au partage de nouvelles informations, qu'il s'agisse d'une observation, d'une opinion, d'une prise de position, d'exemples, de clarification ou d'identification d'un problème ;

¹⁹ À titre indicatif seulement, ce modèle est cité 468 fois dans le catalogue *Google Scholar* (<http://scholar.google.ca/schhp?hl=fretlr=>).

- *Phase 2 : the discovery and exploration of dissonance or inconsistency among ideas, concepts or statements* : cette phase réfère à la dissonance cognitive (Festinger, 1957) proprement dite, à savoir « an inconsistency between a new observation and the learner's existing framework of knowledge and thinking skills » (Gunawardena et al., 1997, p. 414). La dissonance résulte donc d'une « perturbation » cognitive de l'apprenant due aux nouvelles informations introduites en phase 1 ;
- *Phase 3 : negotiation of meaning/co-construction of knowledge* : la négociation s'offre comme un moyen de résoudre la dissonance cognitive de la phase 2, de quoi résulte la construction de nouvelles connaissances. Elle consiste à clarifier le sens d'un terme, évaluer la pertinence des arguments invoqués, identifier des zones d'accord ou de chevauchement, proposer des compromis, ainsi que des métaphores ou des analogies ;
- *Phase 4 : testing and modification of proposed synthesis or co-construction* : la phase 4 permet de tester la validité de l'énoncé auquel a abouti la négociation (phase 3), notamment au regard du sens commun, de l'expérience personnelle, de données collectées, de sources documentaires contradictoires, etc. ;
- *Phase 5 : agreement statement(s)/applications of newly-constructed meaning* : à la phase 5, les nouvelles connaissances appelées par la dissonance cognitive (phase 2), élaborées par la négociation (phase 3), puis validées en phase 4 sont résumées, appropriées et appliquées.

Précisons un point intéressant à garder en tête pour notre analyse des interactions en ligne : ce modèle se veut descriptif et non prescriptif. Autrement dit, il vise simplement à couvrir les étapes successives possibles dans la construction de connaissances par l'interaction en ligne mais il n'implique pas que toutes ces étapes soient systématiquement présentes. Il est donc peu probable que chaque fil de discussion fasse intervenir toutes les étapes, soit parce qu'elles sont absentes, soit parce qu'elles sont tacites. En effet, Gunawardena et al. (1997) soulignent que « where there is less disagreement within a group, negotiation may remain largely tacit » (p. 413). Autrement dit, il ne faudrait pas conclure que l'absence de certaines phases signifie nécessairement leur inexistence. Elles sont peut-être présentes mais manifestées de façon tacite et subtile, de sorte que l'analyste ne peut les prendre en compte.

Par ailleurs, Gunawardena et al. (1997) notent que l'interaction ne progresse pas nécessairement de manière linéaire à travers chaque étape. Autrement dit, une interaction peut faire intervenir les phases dans différents ordres d'apparition pour plusieurs raisons :

- l'état d'avancement de chaque participant dans la construction de ses connaissances étant variable, « different individuals [...] may be proceeding at different rates through the processes and may be giving inputs which belong to a stage through which most participants have already passed » (Gunawardena et al., 1997, p. 415) ;
- à l'instar du processus de la pratique réflexive, il est fort probable que le modèle de Gunawardena et al. (1997) soit itératif, c'est-à-dire qu'il se déroule par un va-et-vient progressif entre les différentes étapes.

L'unité d'analyse des interactions en ligne préconisée par Gunawardena et al. (1997) et Cragg (2008) est le message, ce dernier représentant l'avantage de correspondre aux segmentations interactionnelles posées par les participants (Cragg 2008). Parlant du message comme unité d'analyse, soulignons que ce dernier est susceptible de contenir plus d'une phase, d'après Gunawardena et al. (1997), Cragg (2008) et Marra et al. (2004). Autrement dit, au-delà du dialogue qu'il entretient avec ses interlocuteurs, un locuteur est apparemment susceptible d'avancer à travers les différentes phases du modèle par lui-même. Parallèlement à l'interaction entre enseignants-stagiaires (ce que nous pourrions appeler une interaction inter-personnelle), nous nous attendons donc à observer les traces d'une interaction intra-personnelle : une interaction de l'enseignant-stagiaire à lui-même, qui lui permet d'enclencher et de poursuivre le processus de la pratique réflexive interactionnelle sur le modèle de la co-construction des connaissances. Nous retrouvons ainsi l'équivalent des plans inter- et intra-psychologiques de Vygotsky (1962) au niveau de l'analyse des interactions en ligne. Nous distinguons donc deux niveaux d'analyse : un niveau intra-personnel, qui se situe au sein de chaque message et qui a pour unité de sens la phrase ; un niveau inter-personnel, qui se situe au sein de chaque fil de discussion et qui a pour unité de sens le message.

L'exploitation du modèle de Gunawardena et al. (1997) à notre contexte de recherche a nécessité, en plus de sa traduction, deux adaptations principales :

- le passage du débat argumentatif au partage d'expériences de stage ;
- le passage de la co-construction de connaissances à celui de la co-construction de compétences professionnelles.

Ces adaptations ont été effectuées principalement au niveau linguistique (reformulation des phases du modèle). Suite à la traduction et à l'adaptation initiale du modèle, ce dernier a été pré-testé par le codage et le contre-codage d'une partie restreinte du matériel (4 fils de discussion). Le pré-test nous a amené à fusionner les codes PH1A et PH1D (devenus le code PH1A/D) et les codes PH2A et PH2B (devenus le code PH2A/B) car il était difficile de les discriminer. Au contraire, nous avons décliné certains codes en sous-codes afin de mieux définir les aspects qu'ils comportent. Par exemple, des codes récurrents tels que PH1A/D, PH1E, PH3D ont été déclinés suivant leur caractère énonciatif situé, général ou abstrait²⁰. Le code PH2C a été décliné en opinion positive par rapport à l'information précédente (PH2C+), opinion négative par rapport à l'information précédente (PH2C-) et opinion sans prise de position par rapport à l'information précédente (PH2Cn/a). Enfin, le code PH4C a été décliné en PH4C+ (test d'une nouvelle action et résultat positif) et PH4C- (test d'une nouvelle action et résultat négatif). Le but de ces modifications était d'affiner nos codes afin de mieux les discriminer les uns par rapport aux autres lors du codage et du contre-codage. Nous avons alors abouti à la grille de codage présentée en annexe 8. Soulignons tout de même qu'une partie des codes présents dans le modèle de Gunawardena et al. (1997) n'a pas ou très peu été exploitée dans notre matériel (PH3A ; PH3C ; PH4A ; PH4D ; PH4E ; PH5B), ce qui semble indiquer qu'il y a encore place à une adaptation du modèle en contexte de stage d'enseignement.

Puisque nous cherchions à examiner la construction de la pratique réflexive interactionnelle au fil des interactions, il était nécessaire que notre analyse suive leur déroulement. Autrement dit, l'analyse a porté sur chaque fil de discussion et de façon chronologique. La procédure de codage et d'analyse est tirée en grande partie de Van der Maren (1996, chap. 19) et se compose des étapes suivantes :

²⁰ Pour une définition des codes, nous vous référons à la grille de codage en annexe 8.

- codage de 25 % du matériel au hasard d'après l'adaptation de l'*Interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer Conferencing* à deux niveaux d'analyse distincts :
 - niveau inter-personnel (i.e. à l'échelle du fil de discussion et avec le message comme unité de sens) ;
 - niveau intra-personnel (i.e. à l'échelle du message et avec la phrase comme unité de sens) ;
- contre-codage sur les 25% du matériel pour chaque niveau d'analyse (niveaux inter- et intra-personnels). Dans notre cas, le taux d'accord inter-juges s'est élevé à 69 % pour le contre-codage des interactions au niveau inter-personnel et à 70 % pour le contre-codage des interactions au niveau intra-personnel (voir Annexe 10), ce qui correspond au taux préconisé par Huberman et Miles (1991). La similarité du taux d'accord inter-juges aux niveaux inter- et intra-personnel nous semble normale dans la mesure où la même grille de codage a été utilisée par le même contre-codeur ;
- examen et traitement des données codées pour chaque niveau d'analyse (niveaux inter- et intra-personnel) :
 - exclusion des résultats marginaux ;
 - dégagement des *patterns* de pratique réflexive interactionnelle.

Les résultats obtenus par l'analyse des interactions en ligne devraient nous permettre de répondre à notre premier objectif, à savoir, examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires. L'analyse a été effectuée par le logiciel d'analyse qualitative *QDA Miner*²¹. Ce logiciel, développé par Provalis Research, permet de coder, d'annoter, de retrouver et d'analyser des données écrites. Il équivaut donc à *N'Vivo*, si ce n'est qu'il comprend davantage de fonctions de codage et d'analyse des codes. Les fonctions liées au codage sont diverses et permettent de manipuler le livre de codes avec flexibilité pour fusionner, scinder, renommer ou visualiser les codes et les extraits de texte auxquels ils correspondent. Les codes peuvent être croisés avec les « variables » d'un document. Le contre-codage est également possible sur *QDA Miner* pour peu que des comptes nominatifs aient été créés au départ. Le calcul de l'accord

²¹ http://www.provalisresearch.com/QDA_Miner/QDA_MinerDesc.html

inter-juges est alors effectué par le logiciel, avec la possibilité de régler ses différents paramètres. Les fonctions d'analyse des codes sont également riches et s'appuient sur différents calculs statistiques, accompagnés de plusieurs possibilités de graphiques, ainsi que d'un journal de bord intégré qui permet d'enregistrer les résultats auxquels aboutit l'analyste. Dans notre cas, la fonction d'analyse de séquences a été particulièrement pertinente pour dégager des *patterns* de pratique réflexive interactionnelle. Cette fonction consiste à établir des régularités dans l'ordre d'apparition des codes par le calcul du test Z, lequel calcule la déviation de la valeur Z d'une séquence par rapport à sa valeur exceptée (Charlebois, 2007, p. 70). Autrement dit, la séquence de codes concerne des codes qui apparaissent dans un ordre fixe et de façon récurrente dans le codage. Aussi, l'identification de *patterns* de pratique réflexive interactionnelle dans notre étude est le fruit d'un calcul quantitatif, contrairement à l'idée subjective qu'en donnent Huberman et Miles (1991) : « Lorsqu'on travaille sur du texte, ou sur des formats peu structurés, on repère souvent des 'patterns', thèmes ou 'Gestalts' récurrents, qui englobent de nombreux fragments de données épars. Quelque chose vous 'saute aux yeux', prend soudain un sens. » (p. 387). Graphiquement, *QDA Miner* représente l'analyse de séquences sous la forme d'une carte thermique dans laquelle un code A suivi par un code B forme une séquence dont la valeur Z est indiquée à leur point de croisement.

Transposé au modèle de Gunawardena et al. (1997), elle a permis de dégager des régularités dans la succession des différentes phases codées préalablement. De la même manière que pour le codage et le contre-codage, l'analyse de séquences a été appliquée d'abord au niveau inter-personnel et ensuite au niveau intra-personnel. Une fois les séquences obtenues, nous avons mis en place les critères d'exclusion suivants afin de faciliter le dégagement des résultats les plus probants : (1) exclusion des séquences de codes dont la valeur du test Z est inférieure à 2 ; (2) exclusion des séquences pour lesquelles un des codes a une fréquence inférieure à 5 % du codage total.

À noter que le codage et l'analyse des données ont été effectués suivant les trois niveaux de la grille d'analyse (ex. 'PH1 » PH1A/D » PH1A/D_abstrait'), le cas échéant.

Cependant, nous avons limité l'interprétation des résultats aux deux premiers niveaux de la grille dans la mesure où le troisième niveau ne permet pas de dégager des tendances claires.

3.3.2 Analyse des entrevues individuelles et de groupe

L'analyse des interactions visait à répondre à notre premier objectif spécifique. Pour sa part, l'analyse des entrevues, qu'elles soient individuelles ou de groupe, devait nous permettre d'atteindre nos deuxième et troisième objectifs, lesquels consistent à déterminer et identifier le rôle, les limites et les conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Répondre à ces objectifs implique que nous nous appuyions sur les perceptions des participants vis-à-vis de l'interaction en ligne en tant que soutien à la pratique réflexive. Pour ce faire, les entrevues individuelles et de groupe semblent les techniques les plus appropriées dans la mesure où elles permettent « to gather descriptive data in the subject's own words so that the researcher can develop insights on how subjects interpret some piece of the world » (Bodgan et Biklen, 1998, p. 96).

L'analyse de ces entrevues consiste en une analyse de contenu, soit « une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification » (L'Écuyer, 1990, p. 9). Plus précisément, notre objectif était de « faire ressortir les différentes *idées maîtresses* contenues dans le matériel recueilli, les différents *éléments constitutifs* du phénomène étudié, etc. » (L'Écuyer, 1990, p. 16), ce que Van der Maren (1996) appelle l'analyse thématique. Nous avons opté pour une analyse de contenu manifeste, partant ainsi du postulat que « le discours [des] informateurs est à prendre au pied de la lettre, pour ce qu'il dit simplement » (Van der Maren, 1996, p. 408). Par ailleurs, l'analyse de contenu était qualitative, c'est-à-dire qu'elle a privilégié les nuances et les similitudes de sens entre les énoncés et les catégories plutôt que leur distribution quantitative (L'Écuyer, 1990). L'analyse de contenu suit les procédures régulières de codage, à savoir :

- transcription des entrevues ;

- codage semi-ouvert de 25 % du matériel au hasard en thèmes et en sous-thèmes à partir des protocoles d'entrevues et avec la phrase comme unité de sens ; constitution itérative du livre de codes (voir Annexe 9) ;
- contre-codage de 25% du matériel avec le livre de codes établi précédemment. Dans notre cas, le taux d'accord inter-juges s'est élevé à 76,3 % (voir Annexe 10). Ce score élevé s'explique sans doute en partie par le fait que : (1) le même contre-codeur avait préalablement procédé au contre-codage des interactions en ligne, de sorte qu'il avait une très bonne connaissance du contexte et de l'objet de la recherche ; (2) le livre de codes était très détaillé ; (3) les passages hors de la thématique de recherche ont été indiqués au contre-codeur au début du contre-codage afin qu'il puisse concentrer son attention et son temps sur les passages signifiants pour notre étude ;
- examen et traitement des données codées :
 - établissement des thèmes principaux et des relations qui les lient ;
 - dégagement des significations principales de l'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

L'analyse des entrevues individuelles et de groupe a été effectuée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *QDA Miner*, à l'instar de l'analyse des interactions en ligne.

3.3.3 Analyse des réponses au questionnaire en ligne

Le questionnaire en ligne visait à répondre au deuxième objectif spécifique de recherche. Autrement dit, nous souhaitions voir si l'interaction en ligne est corrélée de façon significative à l'engagement cognitif et la satisfaction des enseignants-stagiaires. Si c'est effectivement le cas, nous pouvons prudemment avancer que l'interaction en ligne semble jouer un rôle positif pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires dans la mesure où elle implique un engagement cognitif susceptible d'y contribuer. Pour ce faire, nous avons croisé les scores moyens des échelles d'interactions personnelles et d'interactions de groupe à l'engagement cognitif et à la satisfaction, par une corrélation de Pearson. Ce calcul statistique mesure l'association entre des variables sans nécessairement distinguer la variable indépendante et la variable dépendante (Tabachnick et Fidell, 2000). Autrement dit, nous ne posons pas de lien de cause à effet entre l'interaction en ligne et

l'engagement cognitif et la satisfaction. Nous avons cherché à vérifier si ces variables sont associées, c'est-à-dire si la distribution de l'une correspond à la distribution de l'autre – et à quel degré – dans notre échantillon d'enseignants-stagiaires. Avant de procéder à l'analyse des corrélations, nous nous sommes assuré une nouvelle fois de la fiabilité des échelles par le calcul de l'alpha de Cronbach. Ce dernier s'est élevé respectivement à 0.813, 0.871 et 0.918 pour les échelles d'interaction personnelle, d'interaction de groupe et de satisfaction. Nous avons également vérifié s'il y a une différence significative entre le groupe de répondants observés (N=32) et le reste de la promotion 2008-2009 des enseignants-stagiaires de quatrième année au secondaire de l'Université de Montréal (N=25). Pour ce faire, nous avons effectué une ANOVA à 1 facteur. Les résultats obtenus ne montrent aucune différence significative entre les deux groupes de répondants à propos des trois échelles (i.e. interactions personnelles : $F(1, 55) = 0,788, p = .379$; interactions du groupe : $F(1, 55) = 0,008, p = .931$; satisfaction vis-à-vis de l'outil : $F(1, 55) = 0,108, p = .744$) ce qui permet de penser que les résultats sont généralisables à l'ensemble de la cohorte d'étudiants à laquelle appartiennent les répondants

Résumé

Le Tableau IV permet de récapituler les différents modes d'analyse mis en place pour répondre à nos trois objectifs spécifiques. Nous voyons que l'analyse des interactions en ligne se concentre essentiellement sur le premier objectif spécifique, alors que les entrevues individuelles et de groupe et le questionnaire en ligne se focalisent davantage sur le deuxième et le troisième objectifs de recherche. Nous pouvons également noter une complémentarité méthodologique entre nos trois objectifs de recherche. En effet, l'article 1 s'appuie sur des données évoquées (i.e. les interactions en ligne des enseignants-stagiaires). Au contraire, les articles 2 et 3 font intervenir des données suscitées et provoquées (i.e. entrevues individuelles et de groupe et questionnaires en ligne). Le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne est donc renseigné à la fois par les actions effectives des enseignants-stagiaires (i.e. la production d'interactions en ligne *via* l'utilisation de la liste de diffusion) et par leurs opinions sur ces mêmes actions (i.e. leurs conceptions du rôle, des limites et des conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour leur pratique réflexive).

Dit autrement, le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne est abordé à la fois par ce que les participants en font (objectif spécifique 1) et ce qu'ils en disent (objectifs spécifiques 2 et 3). Nous pensons qu'il s'agit là de deux approches complémentaires susceptibles d'offrir des résultats riches pour notre étude. Au final, les résultats obtenus pour chacun des objectifs spécifiques par le biais de ce plan d'analyse ont pour but d'éclairer le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires, ce qui constitue notre objectif général.

Tableau IV
Analyse des données

Analyse	Objectifs
Interactions en ligne : <i>Interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing</i>	Dégager des <i>patterns</i> de pratique réflexive interactionnelle
Entrevues de groupe des E-S : Analyse de contenu	Faire ressortir les conceptions principales de l'interaction en ligne comme support de pratique réflexive
Entrevue de groupe des superviseurs : Analyse de contenu	Faire ressortir les conceptions principales de l'interaction en ligne comme support de pratique réflexive
Entrevues individuelles des E-S : Analyse de contenu	Approfondir des aspects sensibles ou peu développés des entrevues de groupe
Questionnaire en ligne : Analyse statistique	Déterminer l'engagement cognitif vis-à-vis des interactions en ligne

Objectif 1 : **Examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires.**

Objectif 2 : **Identifier les limites et les conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.**

Objectif 3 : **Déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.**

3.4 Précautions éthiques

Les recherches à partir des données électroniques collectées par Internet ne sont pas sans soulever un certain nombre de questions éthiques. Les informations produites par un individu sur un espace virtuel public (ex. : forum) sont-elles publiques ou privées ? Les

internautes doivent-ils être prévenus que leurs productions sont utilisées à des fins de recherche ? Si oui, comment les joindre ? Peut-on parler de non respect de l'intégrité physique ou psychologique du participant si l'on prélève des informations qu'il a lui-même volontairement produites sur un espace public ?

Dans notre cas, la question est moins brûlante dans la mesure où la recherche que nous présentons demande l'accord à la fois des superviseurs universitaires et des enseignants-stagiaires, ne serait-ce que pour procéder aux entrevues de groupe. Aussi, il importe que les superviseurs universitaires et les enseignants-stagiaires concernés soient consentants et éclairés :

- ils doivent connaître l'objet de la recherche ;
- ils doivent connaître les implications de la recherche sur leur stage ;
- ils doivent avoir la possibilité de soustraire leur participation à tout moment et sans justification.

Ces différents points sont abordés dans la démarche d'échantillonnage (voir partie 3.1.2.) par des formulaires de consentement dûment rédigés suivant les exigences éthiques de l'Université de Montréal (voir Annexes 12, 13). Les dits formulaires de consentement ainsi que l'ensemble du projet répondent aux normes éthiques de l'Université de Montréal, en témoigne le certificat éthique obtenu à cet effet (voir Annexe 11).

Par ailleurs, en tant que personnes responsables, les chercheurs intervenant dans cette étude s'engagent à respecter et protéger les participants (superviseurs de stage et enseignants-stagiaires) en :

- anonymant leurs informations identitaires ;
- gardant confidentielles les données qui seront recueillies au cours de la recherche ;
- n'utilisant les données recueillies qu'à des fins d'analyse.

Ces différents points ont été annoncés aux participants (enseignants-stagiaires et superviseurs de stage) lors des différentes collectes de données.

Chapitre 4 : Présentation des trois articles

Le format choisi pour la présentation des résultats de cette étude est celui de la thèse par articles, telle que définie par la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal (FESP, 2009, p. 12-13), ce qui a fait l'objet d'une demande d'approbation préalable auprès de cette faculté. Les articles de cette recherche ont été élaborés en lien étroit avec les objectifs présentés en partie 2.4 et que nous rappelons ici : (1) examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires ; (2) identifier les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et en déduire les conditions d'efficacité ; (3) déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Bien qu'il s'agisse de trois articles et objectifs distincts, ils n'en forment pas moins une seule recherche et se doivent par conséquent de former « un tout bien intégré et cohérent » (FESP, 2009, p. 11). L'enjeu de ce chapitre est précisément de démontrer la spécificité mais aussi la cohérence entre nos trois articles. Dans cette optique, nous nous proposons de présenter dans un premier temps la composition de chaque article avant de mettre en exergue dans un second temps la cohérence qui les lie. Précisons avant cela que les trois articles, puisqu'ils s'inscrivent dans une même recherche, sont sujets à certaines redondances dans la mesure où ils sont issus du même cadre théorique et du même terrain de recherche. Bien que ces redondances soient impossibles à supprimer en totalité, nous avons essayé de les réduire en : (1) variant le contenu des textes autant que possible. Par exemple, les articles 1 (chapitre 5) et 2 (chapitre 6) exposent la pratique réflexive interactionnelle comme cadre conceptuel de l'étude alors que l'article 3 (chapitre 7) le substitue par une revue de littérature sur l'interaction en ligne et la pratique réflexive ; (2) faisant des renvois d'un article à l'autre pour éviter d'avoir à détailler un point lorsqu'il est déjà présenté de façon approfondie ailleurs. Par exemple, l'article 3 (chapitre 7) renvoie à l'article 2 (chapitre 6) pour expliquer la vulnérabilité que peuvent ressentir les enseignants-stagiaires. Ce faisant, il ne fait que mentionner ce point mais ne le détaille pas. La finalité d'une thèse par articles étant la diffusion des résultats, nous avons choisi trois revues scientifiques susceptibles d'être intéressées par les thématiques de chaque article. Le Tableau V présente les revues sélectionnées.

Tableau V
 Revues sélectionnées pour chaque article

	Articles et objectifs de recherche	Revue sélectionnée
Article 1	<p>Titre : <i>Construction de la pratique réflexive dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires</i></p> <p>Objectif : examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires</p>	<p>Titre : <i>Revue des sciences de l'éducation</i></p> <p>Description : La <i>Revue des sciences de l'éducation</i> est une production à laquelle collaborent la majeure partie des universités francophones canadiennes. Ce faisant, elle jouit d'une assez large diffusion et d'une bonne réputation au Canada et en Europe. D'ailleurs, plusieurs membres de son comité de lecture sont européens. Une publication dans cette revue contribuera donc à faire connaître nos travaux dans le milieu francophone des sciences de l'éducation. La <i>Revue des Sciences de l'éducation</i> vise un lectorat intéressé aux problématiques récentes et actuelles en sciences de l'éducation. On y traite régulièrement des sujets abordés par l'article, notamment la pratique réflexive en formation initiale.</p>
Article 2	<p>Titre : <i>Limites et conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires</i></p> <p>Objectif : identifier les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et en déduire les conditions d'efficacité</p>	<p>Titre : <i>International Journal on E-Learning (IJEL)</i></p> <p>Description : Le second article sera traduit en anglais. Le <i>International Journal on E-Learning</i> nous semble approprié pour la publication du second article dans la mesure où il s'agit d'une revue de l'AACE, une association reconnue s'intéressant à tous les aspects de l'utilisation des TIC en éducation. Cette revue est donc susceptible de rejoindre un vaste auditoire anglophone, tant nord-américain et européen qu'asiatique. L'AACE est également à la tête de plusieurs congrès prestigieux dont la <i>Society for Information Technology in Teacher Education (SITE)</i>, à laquelle nous avons présenté les résultats préliminaires de notre recherche doctorale (avril 2010, San Diego). L'acceptation de cette première proposition de communication témoigne de l'intérêt de nos travaux pour l'AACE. Comme l'AACE publie plusieurs journaux, nous avons ciblé celui traitant le plus régulièrement du thème de notre article.</p>
Article 3	<p>Titre : <i>Rôle de l'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires</i></p> <p>Objectif : déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires</p>	<p>Titre : <i>Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)</i></p> <p>Description : Le troisième article sera traduit en anglais. Le <i>Journal of Asynchronous Learning Networks</i> représente une ressource majeure pour l'avancement des connaissances scientifiques sur l'apprentissage en ligne asynchrone. Essentiellement destinée à un lectorat d'Amérique du Nord, sa thématique (i.e. l'apprentissage par l'interaction asynchrone) cible précisément l'objet d'étude du troisième article. La publication de ce dernier dans cette revue assurera donc une visibilité de nos travaux auprès des plus grands spécialistes du domaine.</p>

Le premier article débute en posant le constat que le stage d'enseignement est un lieu propice à la fois au développement de la pratique réflexive et à l'utilisation de

l'interaction en ligne, sans que leur rapport soit théoriquement expliqué. Ceci nous amène alors à présenter le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle, issu d'un arrimage de la théorie de la médiation sémiotique (Vygotsky, 1962) à la pratique réflexive (Schön, 1983), comme un moyen d'éclairer le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne en contexte de stage d'enseignement. Ce cadre conceptuel pose que les situations d'interaction sur les pratiques professionnelles (niveau inter-psychologique) stimulent chez les enseignants-stagiaires leur pratique réflexive, avant qu'ils ne l'internalisent au niveau intra-psychologique, ce qui leur permet de l'exploiter par la suite en autonomie dans leur pratique de stage. Ainsi conceptualisée, la pratique réflexive interactionnelle consiste donc en un mouvement d'internalisation. La méthodologie élaborée pour répondre à notre objectif (examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires) est de nature qualitative et exploratoire et vise à collecter et analyser les interactions en ligne de trois groupes d'enseignants-stagiaires de 4^e année en enseignement secondaire afin d'en dégager des *patterns* de pratique réflexive interactionnelle. Les résultats nous permettent d'identifier deux *patterns* au niveau inter-personnel et quatre *patterns* au niveau intra-personnel, ce qui nous amène à penser que les enseignants-stagiaires recourraient à deux types d'interactions conjointes pour construire leur pratique réflexive dans l'interaction en ligne : l'interaction intra-personnelle et l'interaction inter-personnelle. À partir de ces résultats, nous sommes en mesure de bonifier notre cadre conceptuel initial dans la mesure où la pratique réflexive interactionnelle ne semble pas se produire dans un mouvement d'internalisation mais dans deux mouvements d'interaction parallèles (aux niveaux inter- et intra-personnel) qui contribueraient conjointement à alimenter le processus réflexif des enseignants-stagiaires.

Dans le second article, nous commençons par dresser un portrait critique de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants avant de proposer notre propre définition du concept de pratique réflexive. Nous présentons ensuite le paradoxe que représente l'association de la pratique réflexive et de l'interaction en ligne dans les dispositifs d'accompagnement des enseignants-stagiaires, ce qui nous permet d'introduire le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle, tel qu'il a été bonifié dans

l'article 1. Nous présentons ensuite quelques études empiriques portant sur les facteurs facilitant ou entravant la pratique réflexive par l'interaction en ligne. La méthodologie choisie pour répondre à notre objectif (identifier les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et en déduire les conditions d'efficacité) est de nature qualitative et exploratoire et se compose de quatre entrevues de groupe et de quatre entrevues individuelles auprès de trois groupes d'enseignants-stagiaires de 4^e année en enseignement secondaire et de leurs superviseurs. L'analyse est de type thématique et vise à compléter le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle en cernant les conditions de son opérationnalisation en contexte de stage. Les résultats nous permettent d'identifier quatre types de limites à la pratique réflexive interactionnelle : des limites développementales, académiques, interactionnelles et sociales. À partir de ces types de limites, nous sommes en mesure de déduire certaines conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle dans les dispositifs d'accompagnement des enseignants-stagiaires. Ce faisant, nous terminons l'article en complétant le modèle de pratique réflexive interactionnelle par l'inclusion des limites et des conditions d'efficacité liées à son opérationnalisation.

Nous débutons le troisième article en montrant en quoi l'interaction en ligne, de par son double potentiel sociocognitif, est propice au soutien de la pratique réflexive en contexte de stage d'enseignement. En guise de cadre conceptuel, nous proposons ensuite un aperçu de la littérature sur la pratique réflexive et l'interaction en ligne en formation initiale d'enseignants, ce qui nous amène à conclure qu'il s'agit d'un objet de recherche récent aux résultats encore fragiles nécessitant davantage de recherches exploratoires. La collecte de données adoptée est mixte et se compose de quatre entrevues de groupe et de quatre entrevues individuelles ainsi que d'un questionnaire en ligne auprès de trois groupes d'enseignants-stagiaires de 4^e année en enseignement secondaire et de leurs superviseurs. Le traitement des données fait intervenir une analyse thématique des entrevues et une analyse statistique des réponses au questionnaire. Les résultats indiquent en premier lieu que l'interaction en ligne joue un rôle doublement secondaire pour les enseignants-stagiaires observés. Pourtant, elle fait état de plusieurs fonctions réflexives et d'une réflexion globale de qualité pour les enseignants-stagiaires qui s'y investissent. Par ailleurs,

au delà de la pratique réflexive, l'interaction en ligne semble couvrir d'autres fonctions tout aussi louables au niveau social et au niveau psychologique et émotionnel, ce qui permet de penser qu'elle joue un rôle secondaire mais néanmoins positif pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

Après avoir présenté succinctement les trois articles de notre recherche, nous pouvons maintenant mettre en exergue la cohérence qui les lie et la complémentarité qu'ils entretiennent les uns par rapport aux autres. Le premier article s'intéresse au processus réflexif en jeu dans les interactions en ligne des enseignants-stagiaires et ses résultats empiriques permettent de bonifier le modèle initial de la pratique réflexive interactionnelle. Le deuxième article s'appuie sur le modèle de pratique réflexive interactionnelle ainsi bonifié pour en dégager les limites, à partir desquels en déduire les conditions d'efficacité. Autrement dit, l'article 1 permet de préciser le processus de la pratique réflexive interactionnelle et l'article 2 s'intéresse à l'opérationnalisation de ce processus en stage d'enseignement. Il permet de compléter le modèle de pratique réflexive interactionnelle par l'inclusion des limites et des conditions d'efficacité. Enfin, le troisième article permet de situer la place de la pratique réflexive interactionnelle en ligne, notamment au regard des autres types de soutien à la pratique réflexive que comprend le stage d'enseignement. Il aborde donc la pratique réflexive interactionnelle en ligne en lien et en confrontation avec son contexte de production.

Les articles traitent donc d'objets de recherche de plus en plus large : l'article 1 se concentre sur le processus réflexif uniquement ; l'article 2 porte sur les modalités d'opérationnalisation de ce processus ; enfin, l'article 3 aborde la pratique réflexive interactionnelle comme un élément d'un contexte plus large et en lien avec d'autres aspects de ce contexte. Nous pensons donc que nos articles et les objectifs qu'ils couvrent sont cohérents et complémentaires pour répondre à notre objectif de recherche général, lequel consiste à mieux comprendre le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne en stage d'enseignement.

Chapitre 5 : Premier article de thèse

Construction de la pratique réflexive dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires

Simon Collin
Thierry Karsenti
Université de Montréal

Résumé

Devenue une compétence-clef en formation initiale d'enseignants (Mansvelder-Longayroux, Beijaard et Verloop, 2007), la pratique réflexive est souvent développée en période de stage d'enseignement, notamment au moyen de dispositifs intégrant des interactions en ligne. À l'origine de cette association se trouve l'idée que le potentiel sociocognitif de l'interaction en ligne est susceptible de soutenir adéquatement la pratique réflexive des enseignants-stagiaires (Barnett, 2002 ; Zhao et Rop, 2001). Après avoir conceptualisé le rapport qu'entretiennent la pratique réflexive et l'interaction en ligne au moyen du cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle, cette étude qualitative exploratoire a pour objectif d'examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne d'enseignants-stagiaires. Pour y parvenir, nous avons codé puis analysé les interactions en ligne de trois groupes d'enseignants-stagiaires (N=34) par une adaptation de la grille de co-construction de connaissance de Gunawardena, Lowe et Anderson (1997). Les analyses ont permis d'identifier six *patterns* aux niveaux inter- et intra-personnel, ce qui nous amène à penser que les enseignants-stagiaires recourraient à deux types d'interactions conjoints pour construire leur pratique réflexive dans l'interaction en ligne : l'interaction intra-personnelle et l'interaction inter-personnelle.

Revue des sciences de l'éducation (à soumettre)

Introduction

En une vingtaine d'années, la pratique réflexive (Schön, 1983) est devenue un concept-clef du mouvement de professionnalisation des enseignants. Au Québec, ce mouvement est d'abord repris par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1991) puis par le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) et lie étroitement professionnalisation et pratique réflexive (MEQ, 1994a, p. 3).

En formation initiale d'enseignants, la pratique réflexive, parce qu'elle est intimement liée à l'action professionnelle (Schön, 1983), est généralement incluse dans les dispositifs d'accompagnement des stagiaires, notamment au moyen d'outils d'interaction en ligne. L'interaction en ligne semble d'ailleurs propice au soutien de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires (Barnett, 2002 ; Zhao et Rop, 2001) de par son potentiel sociocognitif. Dans cette perspective, cette étude qualitative exploratoire a pour objectif d'examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne d'enseignants-stagiaires.

Dans un premier temps, nous formalisons le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne par l'élaboration du cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle. Nous présentons ensuite la méthodologie et les résultats obtenus. S'ensuit la discussion de ces résultats au cours de laquelle nous serons finalement amenés à bonifier le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle. Commençons toutefois par préciser notre objectif de recherche.

Objectif de recherche

L'objectif de cette étude consiste à examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires. Cet objectif implique une analyse des interactions en ligne d'enseignants-stagiaires afin de dégager des *patterns* de pratique réflexive interactionnelle. Cette étude est donc de nature qualitative et exploratoire. La partie suivante pose le contexte de notre recherche avant d'en présenter le cadre conceptuel.

Pratique réflexive et interaction en ligne en stage d'enseignement

Dans cette première partie, nous nous proposons d'expliquer pourquoi l'interaction en ligne semble particulièrement susceptible de soutenir la pratique réflexive des futurs enseignants en contexte de stage d'enseignement. Pour ce faire, nous évoquons brièvement l'inclusion de la pratique réflexive en formation initiale puis le potentiel que revêt l'interaction en ligne à cet égard, notamment en contexte de stage d'enseignement.

Inclusion de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants : le cas du Québec

Depuis les années 80-90 prend place un mouvement international dont l'objectif est de faire de l'éducation un objet de réforme prioritaire pour en accroître la qualité (Organisation de coopération et de développement économique, 1989). Au Québec, la réponse au déficit qualitatif de l'éducation est amorcée en 1991 par le CSE. Ce dernier décrit l'acte d'enseigner comme un acte à la fois professionnel, interactif, complexe et réflexif, en opposition à « la pure exécution mécanique d'une tâche » (CSE, 1991, p. 21), ce que Schön (1983) appelle le modèle de *technical rationality*. En 1992 puis en 2001, le MEQ formalise la place de la pratique réflexive dans la formation initiale d'enseignants en l'inscrivant comme une composante de la compétence 11, dans laquelle l'enseignant en formation doit apprendre à « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (MEQ, 2001, p. 127). L'inclusion de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants au Québec est le reflet d'un mouvement mondial²². Parallèlement à l'inclusion progressive de la pratique réflexive dans les programmes de formation initiale, la montée en puissance des TIC en éducation a ouvert de

²² Pour la Belgique francophone, voir l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 2001 ; pour la France, voir le Haut conseil de l'éducation, 2006 ; pour les États-Unis, voir le *National Council for Accreditation of Teacher Education*, 2008 ; pour l'Europe, voir l'Institut national de recherche pédagogique, 2005.

nouvelles possibilités pédagogiques, notamment par l'interaction en ligne, comme nous pouvons le voir dans la partie suivante.

Potentiel sociocognitif de l'interaction en ligne

Les vertus pédagogiques de l'interaction en ligne sont généralement attribuées à son potentiel sociocognitif. 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 opérations cognitive 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. À ce titre, dans la littérature, l'interaction en ligne est perçue comme un soutien potentiel positif à la pratique réflexive des enseignants (voir Barnett, 2002 ; Zhao et Rop, 2001). Elle semble particulièrement pertinente en contexte de stage d'enseignement, ce qui est abordé dans la partie suivante.

Le stage d'enseignement : point de rencontre de la pratique réflexive et de l'interaction en ligne

La pratique réflexive, parce qu'elle est fondamentalement construite en rapport avec l'action professionnelle (Schön, 1983), est particulièrement susceptible de se développer lors du stage d'enseignement. Dans cette optique, l'opérationnalisation de la pratique réflexive en formation initiale, telle que préconisée par la réforme du système éducatif québécois, prend la forme d'une alternance entre les périodes de stage et « des temps de réflexion et de rétroaction sur les composantes de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre » (MEQ, 1994b : 4).

Au Québec, le stage d'enseignement peut inclure une pluralité d'acteurs (superviseurs universitaires ; maîtres associés ; pairs) et d'outils (séminaires de stages ; outils de communication par Internet ; portfolio ; analyse des pratiques), lesquels apparaissent comme autant de « moteurs » potentiels de la pratique réflexive. Parmi eux, l'interaction en ligne semble propice au soutien de la pratique réflexive des enseignants-

stagiaires pour deux raisons : (1) elle couvre un potentiel sociocognitif susceptible d'être mis au profit du développement de la pratique réflexive, comme nous l'avons mentionné précédemment (voir partie *Potentiel sociocognitif de l'interaction en ligne*) ; (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).

Si l'interaction en ligne couvre un certain potentiel pour la pratique réflexive, se pose alors la question de savoir comment théoriser leur association dans les dispositifs d'accompagnement des enseignants-stagiaires. Pour tenter d'y répondre, la partie suivante propose une théorisation du rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne. Pour ce faire, nous associons la théorie de la médiation sémiotique de Vygotsky (1962) à la pratique réflexive, ce qui nous permet d'élaborer le modèle de la pratique réflexive interactionnelle.

La pratique réflexive interactionnelle

À certains égards, le rapport entre l'interaction en ligne et la pratique réflexive peut paraître paradoxal. 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) alors que l'interaction en ligne renvoie, de par sa définition même, à une activité inter-personnelle. Un examen de la littérature sur le concept de pratique réflexive²³ invite d'ailleurs à penser qu'aucun élément théorique de la pratique réflexive ne semble expliquer le rapport que cette dernière entretient avec l'interaction verbale, qu'elle soit en face-à-face ou en ligne. Se pose donc la question de savoir comment expliquer l'association de ces deux éléments en contexte de stage d'enseignement.

À cet égard, l'arrimage de la théorie de Vygotsky (1962) à la pratique réflexive nous permettrait d'éclairer théoriquement le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne au moyen du cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle. Ce cadre

²³ Nous renvoyons le lecteur au chapitre 2 (Cadre conceptuel) du présent document.

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 5.

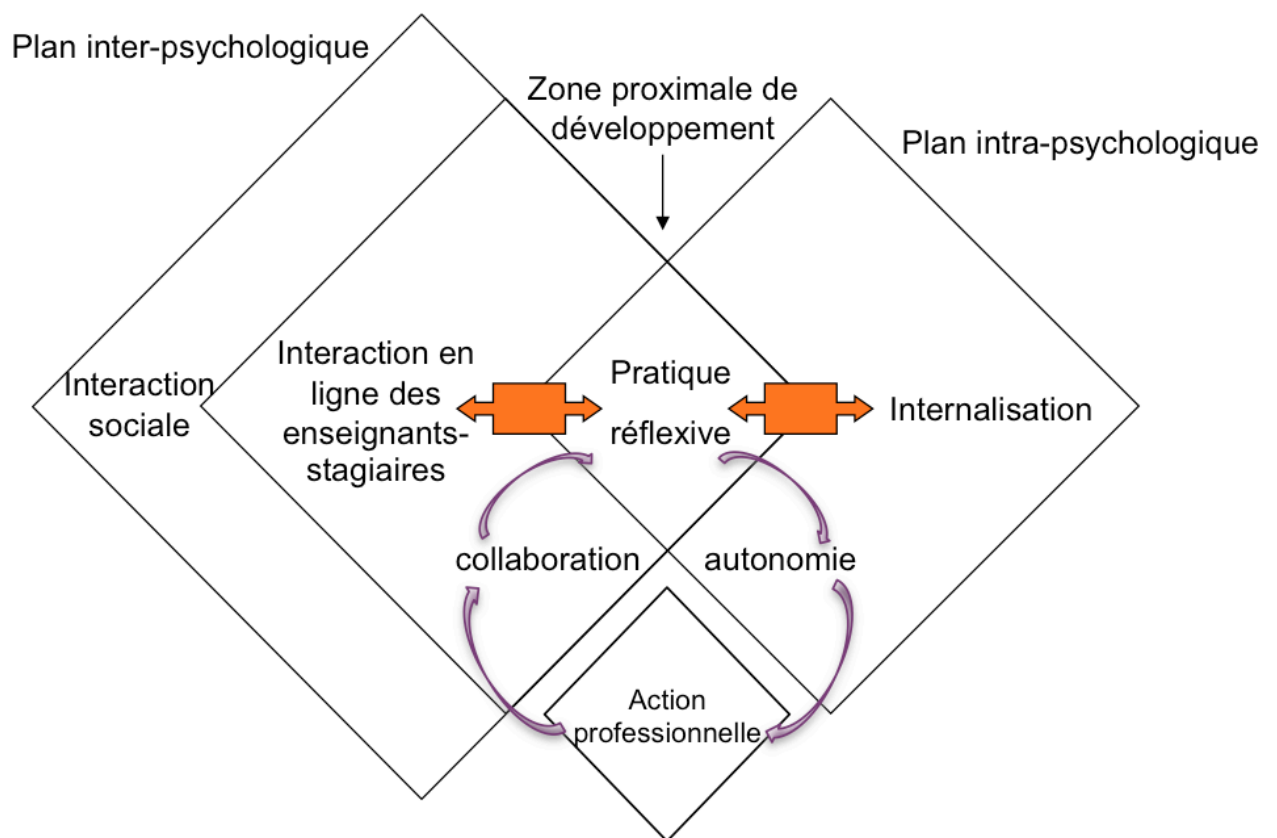


Figure 5. Modèle de pratique réflexive interactionnelle en ligne en contexte de stage d'enseignement.

Le cadre conceptuel ainsi élaboré permet d'éclairer le rapport entre l'interaction en ligne et la pratique réflexive. Nous sommes alors en mesure de présenter la dimension méthodologique de notre étude dans la partie suivante.

Méthodologie

À la lumière du cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle présenté plus haut, nous pouvons maintenant préciser la méthodologie adoptée pour répondre à notre objectif de recherche, lequel consiste à examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires. Nous évoquerons les participants puis la collecte et l'analyse de données.

Participants

Les participants sont des enseignants-stagiaires en quatrième année de formation initiale d'enseignement au secondaire à l'Université de Montréal. Trois groupes d'enseignants-stagiaires ont été suivis (un groupe de 9 enseignants-stagiaires ; un groupe de 12 enseignants-stagiaires ; un groupe de 13 enseignants-stagiaires ; et leurs superviseurs respectifs) pour un total de 37 participants. Les enseignants-stagiaires de chaque groupe avaient pour consigne d'utiliser une liste de diffusion²⁴ pour interagir sur leur pratique d'enseignement (surprise, problème, frustration, etc.) durant leur stage, dans une visée de développement de leur pratique réflexive. Précisons que les interactions en ligne étaient obligatoires (3 réflexions et trois réactions par enseignant-stagiaire), qu'elles étaient à remettre à des dates précises, qu'elles étaient comprises dans l'évaluation globale de stage et que la qualité du français était également prise en compte. Le superviseur universitaire de chaque groupe était inscrit comme membre de la liste de diffusion mais ses interventions étaient volontairement minimales afin de ne pas freiner les échanges entre pairs.

Collecte de données

Les données recueillies correspondent aux interactions en ligne des 34 enseignants-stagiaires *via* la liste de diffusion propre à chaque groupe (N=9 + 12 + 13). Il s'agit donc de

²⁴ La liste de diffusion se définit comme une « liste d'adresses électroniques identifiée par un pseudonyme et à laquelle on a attribué une adresse de courrier électronique en propre, de telle sorte qu'un message expédié à cette adresse sera automatiquement réexpédié à toutes les autres » (Grand dictionnaire terminologique : <http://www.granddictionnaire.com>). Dans notre cas, la liste de diffusion est bidirectionnelle, ce qui signifie que tous les membres de la liste peuvent initier et répondre à un message. Les courriels envoyés sont également tagués, ce qui permet de les caractériser à partir de diverses informations.

matériel écrit (Savoie-Zajc, 2000) résultant des interactions en ligne que les enseignants-stagiaires ont produit durant leur période de stage. La collecte des données s'est étendue sur toute la durée du stage d'enseignement (45 jours d'enseignement, du 4 février au 16 avril 2009).

Analyse des données

Afin de coder les interactions en ligne recueillies, nous avons adapté le modèle de Gunawardena, Lowe et Anderson (1997) : l'*Interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing*. Nous avons abouti aux cinq phases suivantes : PH1 = Description / constat d'une situation ou d'un problème ; PH2 = Opinion ou manque / besoin d'opinion à propos d'une situation ou d'un problème ; PH3 = Proposition / négociation d'une action ; PH4 = Test / évaluation d'une action ; PH5 = Nouvelle compréhension / interprétation / vision. Chaque phase est ensuite divisée en plusieurs items (voir Annexe 8)²⁵. Le codage effectué à partir du modèle de Gunawardena et al. (1997) correspond à une analyse des contenus latents, dont le but est de rendre compte « d'une détermination, d'une signification ou d'une structure cachée, non évidente, voire inconsciente » (Van der Maren, 1996, p. 408). Contrairement à l'analyse thématique, ce type d'analyse présuppose que l'objet d'étude est plus ou moins inaccessible à la conscience des informateurs, ce qui semble congruent avec notre étude puisque nous abordons la pratique réflexive en tant que phénomène sous-jacent à des interactions en ligne concrètes.

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 discussion²⁶ 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), lesquels ont constaté la présence de « more than one and

²⁵ À noter que le codage et l'analyse des données ont été effectués suivant les trois niveaux de la grille d'analyse (ex. 'PH1 » PH1A/D » PH1A/D_abstrait'), le cas échéant. Cependant, nous avons limité l'interprétation des résultats aux deux premiers niveaux de la grille dans la mesure où le troisième niveau ne permet pas de dégager des tendances claires.

²⁶ Un fil de discussion se compose d'un message initial suivi des messages qu'il a générés.

sometimes three phases within a single message posted by one participant, which usually progressed in sequence through the phases, showing progress from lower to higher mental functions » (p. 418). 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).

Afin 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 des 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). Aussi, l'identification de *patterns* de pratique réflexive interactionnelle dans notre étude est le fruit d'une analyse logicielle quantitative, contrairement à l'idée subjective qu'en donnent Huberman et Miles (1991) : « Lorsqu'on travaille sur du texte, ou sur des formats peu structurés, on repère souvent des '*patterns*', thèmes ou '*Gestalts*' récurrents, qui englobent de nombreux fragments de données épars. Quelque chose vous 'saute aux yeux', prend soudain un sens. » (p. 387).

Graphiquement, *QDA Miner* représente l'analyse de séquences sous la forme d'une carte thermique dans laquelle un code A suivi par un code B forme une séquence dont la valeur Z est indiquée à leur point de croisement (voir Tableau VI). De la même manière que pour le codage et le contre-codage, l'analyse de séquences a été appliquée d'abord au niveau inter-personnel et ensuite au niveau intra-personnel.

Résultats

Les résultats obtenus présentent deux *patterns* au niveau inter-personnel et quatre au niveau intra-personnel. Bien qu'ils soient tous différents, nous tentons dans la mesure du possible de dégager leurs points communs afin d'en déduire les caractéristiques du processus réflexif. Pour une lecture claire des résultats, nous les présentons en trois

sections. La première permet de décrire les interactions en ligne collectées alors que les deux autres exposent les *patterns* réflexifs identifiés, d'abord au niveau inter-personnel puis au niveau intra-personnel.

Description des interactions en ligne

Rappelons que les interactions en ligne analysées sont celles de trois groupes d'enseignants-stagiaires. Ils ont produit 212 messages au total. Parmi ces messages, 69 étaient de nature administrative, par exemple lorsque les superviseurs intervenaient pour indiquer la salle des séminaires de stage. Ce type de messages n'a pas été pris en compte dans la mesure où il ne s'inscrit pas dans une orientation réflexive. Au final 143 messages ont donc été retenus pour l'analyse. Ils ont été classés par fil de discussion afin de reproduire la structuration interactionnelle des courriels tels qu'ils ont été échangés entre les participants. Soixante-douze fils de discussion à teneur réflexive ont ainsi été générés par les enseignants-stagiaires. La Figure 6 indique le nombre de messages par fil de discussion. Il apparaît que 51,56 % des fils de discussion sont constitués d'un seul message. Autrement dit, il s'agit d'une interaction initiée mais à laquelle personne n'a répondu. Nous pouvons donc d'emblée avancer que les interactions en ligne des enseignants-stagiaires sont relativement pauvres dans le corpus recueilli, ce qui peut s'expliquer par la présence de plusieurs limites que nous avons tenté d'identifier dans un autre article (voir article 2).

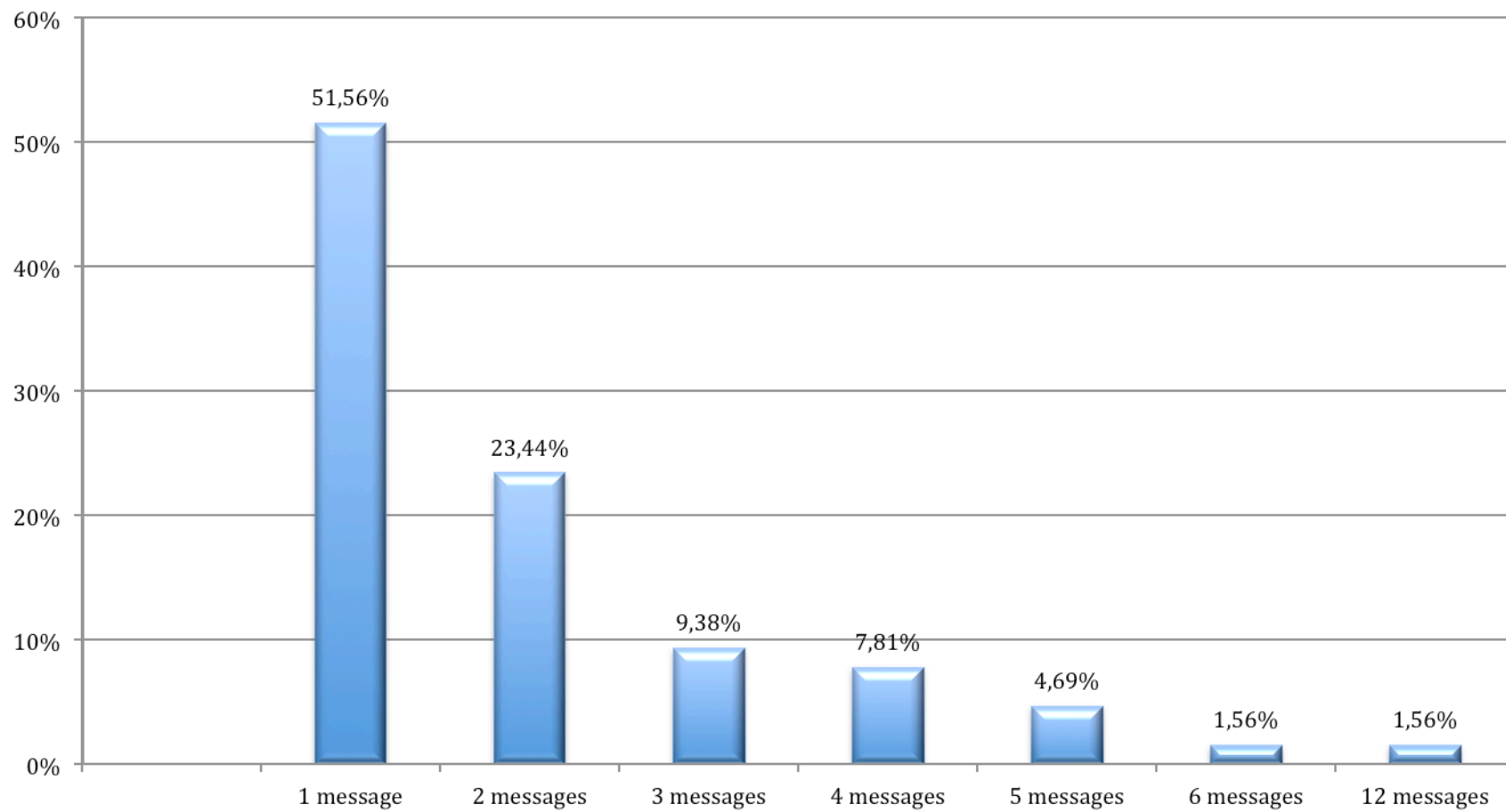


Figure 6. Nombre de messages par fil de discussion.

Par ailleurs, les messages dont il est question ici sont relativement longs puisqu'ils étaient soumis à une longueur minimale de 15 lignes. Les interactions en ligne analysées dans cette étude se caractérisent donc par un double aspect monologique : (1) les messages sont longs ; (2) ils restent dans la majorité des cas sans réponse. Il nous faut donc reconnaître que les données recueillies ne semblent pas les plus propices à l'analyse de la pratique réflexive interactionnelle dans la mesure où elles font état d'une interaction en ligne limitée. Au vu des résultats présentés dans les parties suivantes, nous pensons malgré tout que les interactions issues des fils de discussion ont permis de répondre convenablement à notre objectif de recherche.

Patterns de pratique réflexive interactionnelle : **niveau inter-personnel**

Le dégagement de *patterns* de pratique réflexive interactionnelle au niveau inter-personnel s'effectue au moyen d'une analyse des séquences de codes. Pour éviter que des résultats marginaux ne biaisent l'identification des *patterns*, nous n'avons retenu que les séquences dont la valeur du test *Z* est supérieure à 2 afin d'exclure les séquences les plus faibles. Dans la même optique, étant donné que l'analyse de séquences ne tient pas compte de la fréquence des codes, nous avons procédé à une analyse de fréquence à partir de laquelle nous avons exclu les séquences contenant des codes représentant moins de 5 % du codage total. Ces deux critères d'exclusion (séquences dont la valeur du test *Z* est inférieure à 2 ; séquences dont un des codes a une fréquence inférieure à 5 %) sont aléatoires dans la mesure où il n'existe pas de normes²⁷ les régissant dans la littérature scientifique. Ils permettent néanmoins de prévenir un biais éventuel de notre analyse dû à des résultats marginaux. Nous avons ainsi été amené à retenir 10 séquences présentées dans le Tableau VI et à en exclure sept. La couleur verte²⁸ représente les séquences retenues. La couleur

²⁷ Nous attribuons cette absence de norme à la singularité de notre démarche méthodologique, laquelle fait intervenir une analyse quantitative hautement spécifique (i.e. l'analyse de séquences) sur le codage de matériel qualitatif. Il s'agit d'un alliage des logiques qualitative et quantitative peu commun que nous discutons en partie 8.2.2.

²⁸ La couleur verte correspond à la couleur claire lorsque l'impression est en noir et blanc.

rouge²⁹ désigne les séquences dont la valeur du test Z est supérieure à 2 mais dont la fréquence d'au moins un des codes est inférieure à 5 %, ce qui nous a amené à les exclure.

²⁹ La couleur rouge correspond à la couleur foncée lorsque l'impression est en noir et blanc.

À partir des séquences retenues, nous avons cherché à établir des *patterns* de pratique réflexive interactionnelle, c'est-à-dire des paires de séquences se succédant les unes aux autres et formant ainsi une représentation du processus réflexif des enseignants-stagiaires. Nous avons alors abouti à l'identification de deux *patterns* (Figure 7 et Figure 8) récurrents de pratique réflexive interactionnelle au niveau inter-personnel. Les nœuds de forme ovale représentent les nœuds systématiques du processus réflexif interactionnel alors que ceux de forme rectangulaire sont optionnels. La couleur des nœuds indique à laquelle des cinq phases du modèle de Gunawardena et al. (1997) ils correspondent (PH1 ; PH2 ; PH3 ; PH4 ; PH5).

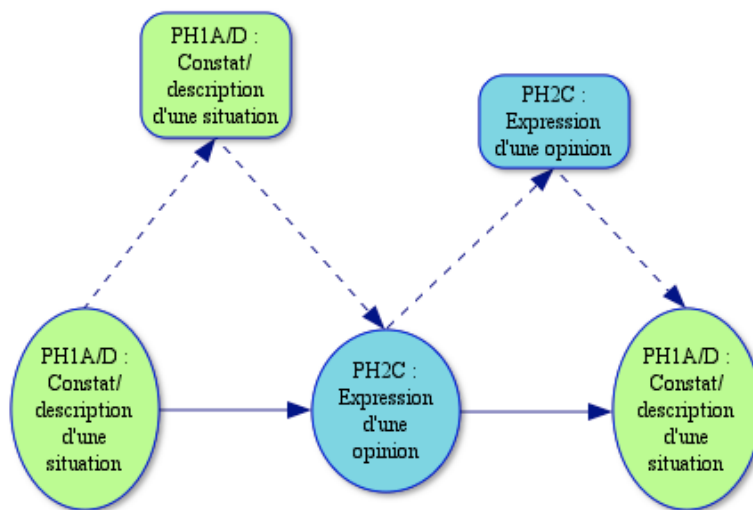


Figure 7. *Pattern 1* de pratique réflexive interactionnelle (niveau inter-personnel).

Illustration de la séquence PH1A/D → PH2C³⁰ : « [...] J'ai un groupe particulièrement 'placoteur'. Dans un cours, en moyenne, il faut rappeler à l'ordre cinq ou six élèves et cela deux à trois fois durant la période. [...] » (S2E24³¹) → [...] Tu dis que les élèves devaient avoir assez entendu les règles que tu répétais pour faire en sorte de ne plus les entendre. Je crois que c'est une bonne idée de répéter souvent les règles de la classe [...] » (S2E25).

³⁰ Les segments codés au niveau inter-personnel ont pour unité de sens le courriel. Toutefois, nous ne citons ici que des extraits représentatifs des courriels pour ne pas allonger indument la taille de l'article.

³¹ Tout au long de l'article, les participants sont identifiés suivant leur superviseur (S1, S2 ou S3) et l'ordre d'apparition de leur nom de famille dans la liste alphabétique de leur groupe d'enseignants-stagiaires.

Illustration de la séquence PH2C → PH1A/D : « [...] Il arrive très souvent que les choses ne se présentent pas comme prévu. Dans ce cas, l'enseignant se trouve dans l'obligation de réorienter ses actions. [...] » (S1E4) → [...] J'ai été obligée, pendant le cours, d'ajuster ma planification à cause de cela. [...] » (S1E10).

Le *pattern* 1 (Figure 7) fait intervenir les phases 1 et 2 du modèle de Gunawardena et al. (1997). Il a pour origine un ou des constats/descriptions d'une situation (PH1A/D), suivi d'une ou de plusieurs expressions d'opinion (PH2C) qui mènent à un nouveau constat/description (PH1A/D). Le *pattern* 2 (Figure 8) se démarque du *pattern* 1 (Figure 7) par plusieurs aspects que nous précisons ci-dessous.

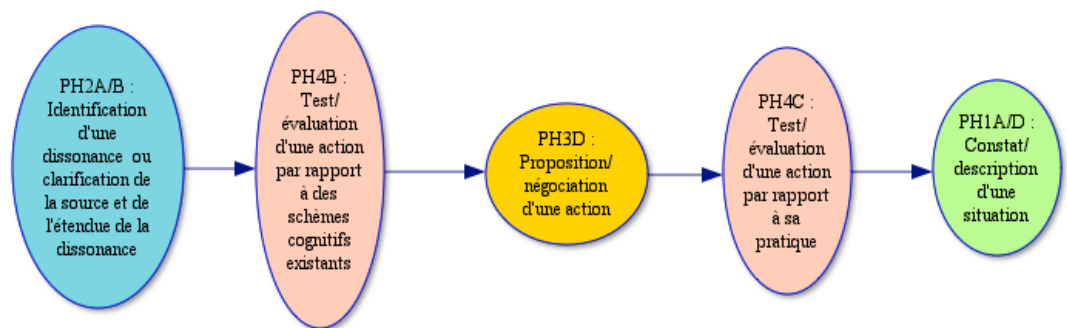


Figure 8. *Pattern* 2 de pratique réflexive interactionnelle (niveau inter-personnel).

Illustration de la séquence PH2A/B → PH4B : « [...] J'en ai parlé à ma maîtresse associée qui m'a dit de ne pas m'en faire. Par contre, je me suis quand même sentie mal toute la soirée. Selon vous, ai-je été trop sévère ? [...] » (S3E32) → [...] Perdre 'sainement' patience quand le moment se présente lance aux élèves le message suivant : 'vous avez dépassé les bornes'. [...] » (S3E30).

Illustration de la séquence PH4B → PH3D : « [...] Je pense que si tu lui fait comprendre que c'est dans l'intérêt de ton apprentissage, il devrait arrêter de faire de l'ingérence. [...] » (S1E11) → [...] C'est ce que j'ai commencé à faire d'ailleurs : je lui ai posé quelques questions sous forme de discussion philosophique, en espérant que ça l'amènera à réfléchir parfois sur ces propres façons de faire. [...] » (S1E3).

Illustration de la séquence PH3D → PH4C : « [...] Dès que j'ai fini de nettoyer les pupitres, je savais comment allait débiter mon cours suivant. Et il n'a pas été question de phrase de base ou de Jean Racine. Il a été plutôt question de respect et de 'nettoyage de pupitres' [...] » (S1E12) → [...] J'ai moi aussi entrepris de leur parler de respect de l'environnement et de nettoyage de pupitre mais je ne suis pas certaine d'avoir réussi à passer le message. [...] » (S1E3).

Illustration de la séquence PH4C → PH1A/D : « [...] J'ai mis au point un nouveau programme d'apprentissage, beaucoup plus structuré, basé sur la tenue d'un portfolio par les élèves. Il a été bien reçu par les élèves, à mon grand soulagement. [...] (S1E7) → [...] J'aime inventer des activités, imaginer des projets à leur faire réaliser... J'aime expérimenter ! [...] » (S1E3).

Le deuxième *pattern* (Figure 8) débute par l'expression d'une dissonance cognitive (PH2A/B), laquelle entraîne le test/évaluation d'une action par rapport aux schèmes cognitifs des interactants (PH4). Ce test/évaluation mène à la proposition/négociation d'une action (PH3D) qui est ensuite testée/évaluée dans la pratique d'enseignement (PH4C), ce qui aboutit à un constat/description final (PH1A/D).

Interprétations

Quelques remarques peuvent être faites suite à la description des deux *patterns* de pratique réflexive interactionnelle dégagés de l'analyse de séquences. Le premier fait intervenir les phases 1 et 2 du modèle adapté de Gunawardena et al. (1997) et se caractérise par un mouvement circulaire : il commence et se termine par un constat/description (PH1A/D). L'expression d'opinion qui intervient dans le processus semble représenter le seul élément qui distingue la réflexion d'une simple description. Elle est par définition subjective et personnelle³², ce qui porte à croire que la pratique réflexive du *pattern* 1 est relativement peu fondée. Contrairement au premier *pattern*, le deuxième fait intervenir les phases 3 et 4, ce qui semble indiquer que le processus réflexif interactionnel est plus

³² Une opinion est communément définie comme une prise de position personnelle et subjective du locuteur, c'est-à-dire comme une « manière de penser sur un sujet ou un ensemble de sujets, jugement personnel que l'on porte sur une question, qui n'implique pas que ce jugement soit obligatoirement juste. » (Trésor de la langue française : <http://atilf.atilf.fr>).

diversifié. Par ailleurs, il débute par l'identification d'une dissonance cognitive (Festinger, 1957), ce qui semble placer les enseignants-stagiaires dans une démarche de résolution de problème. Dans cette perspective, la suite du processus réflexif interactionnel donne lieu à des tests/évaluations (PH4B ; PH4C) et à une proposition/négociation d'une action (PH3D). À ce sujet, le remplacement de l'opinion (PH2C) du *pattern* 1 par les tests/évaluations (PH4B ; PH4C) du *pattern* 2 peut être interprété comme une objectivation du processus réflexif interactionnel au moyen d'une démarche expérientielle.

Dans les deux cas, la phase 5 du modèle adapté de Gunawardena et al. (1997) est absente, ce qui semble indiquer que les enseignants-stagiaires ne mèneraient pas à terme leur réflexion. À la place, les *patterns* se terminent sur un nouveau constat/description (PH1A/D).

Patterns de pratique réflexive interactionnelle : **niveau intra-personnel**

L'analyse de séquences au niveau intra-personnel a fait intervenir les mêmes critères d'exclusion des résultats que le niveau inter-personnel (i.e. séquences dont la valeur Z est inférieure à 2 ; séquences dont un des deux codes a une fréquence inférieure à 5 %). Nous avons abouti à la carte thermique du Tableau VII, qui se compose de 26 séquences retenues et de 27 séquences exclues. La couleur verte³³ représente les séquences retenues. La couleur rouge³⁴ désigne les séquences dont la valeur du test Z est supérieure à 2 mais dont la fréquence d'au moins un des codes est inférieure à 5 %, ce qui nous a amenés à les exclure.

³³ La couleur verte correspond à la couleur claire lorsque l'impression est en noir et blanc.

³⁴ La couleur rouge correspond à la couleur foncée lorsque l'impression est en noir et blanc.

Tableau VII
Carte thermique des séquences de codes (niveau intra-personnel)

Codes B	Codes A																												
	PH1A-D abstrait	PH1A-D general	PH1A-D situe	PH1/B	PH1/C	PH1E abstrait	PH1E general	PH1E situe	PH2/A-B	PH2C -	PH2C +	PH2C n/a	PH3/A	PH3/B	PH3/C	PH3D abstrait	PH3D general	PH3D situe	PH3/E	PH4/A	PH4/B	PH4C-	PH4C+	PH4/D	PH4/E	PH5/A	PH5/B	PH5/C	
PH1A-D abstrait	0,25	-0,56	-2,38		1,27	4,37	0,64	-1,54	-1,09	0,7	-0,46	5,19		1,1		1,2	-1,02		2,65		0,76								-0,36
PH1A-D general	0,01	-2,53	2,12		-0,39	-1,81	6,9	0,94	0,04	1,07	-1,51	-0,09		-1,06		-0,84	2,56	-2,8					-0,91				0,86	-0,33	
PH1A-D situe	-1,94	-1,04	-2,26		-1,37	-0,35	-0,97	7,1	1,39	0,61	-1,45	1,72		-0,98			-2,19	2,73			-1,1	-1,36	2,95				-0,31	-0,78	
PH1/B			0,65		10,17				0,19		1,57	0,02					0,52												
PH1/C	-0,56	-0,57	-0,08			0,05	1,46	0,79	0,22		0,27	0,52					0,05	1,46				0	-0,18						
PH1E abstrait	5,67	-0,54	-1,42	1,34			-0,14		0,48	0,34	0,09	-0,95		2,14		6,29	-0,22		2,41			-0,19							
PH1E general	-0,83	2,51	-0,41		-0,96	-0,18	-1,83	1,69	1,97	-0,75	-1,03	-1,87		-1,07			3,28	1,9				-0,81						0,38	
PH1E situe		-2,81	3,96		-0,64	-0,4	-1,39	0,44	-0,45		-2,62	-0,74					-0,93	9,04				0,88	-0,64			0,62	0,9		
PH2/A-B	-0,46	0,51	0,28		-0,06	-0,47	-1,06	-0,71	-1,77	1,73		1,35		-0,2			1,89	1,17	1,93				-0,55	-0,26				1,41	
PH2C -	-0,21	0,16	0,64		2,1				1,59	0,89	0,62	1,24		0,59		1,26	0,54												
PH2C +	3,1	-1,66	-0,76		0,26	0,96	-1,17		-1,15	0,44		2,05		0,16		0,79	0,64	-0,56	0,99			5,6					0,62		
PH2C n/a	4,4	0,89	-0,47		-0,12	0,66	-1,15	-0,79	-1,11	3,15	-0,21	-1,18	3,45	2,37		2,38	-1,21	-0,79	-0,08		-0,56		-1,4			-0,42	0,63		
PH3/A													3,19																
PH3/B	-0,47	-0,38		1,68					1,72		4	0,09															0,81	1,74	
PH3/C														6,59															
PH3D abstrait	0,46	-0,73			1,44	1,1			1,07	1,67		-0,16			10,53		0			10,53	1,72			10,53					
PH3D general		1,98	-2,56		-0,8	0,39	-1,16	-1,27		-0,56	0,37		0,17			0,03	-1,66	-0,04			6,84	3,87	2,67			0,82	-0,45		
PH3D situe		-3,17	2,41		-0,89	-0,65	-1,35	-0,55	-0,25	-0,96	-2,05		0,26				-0,14	-1,35			3,03	10,46	6,72			0,28	-0,85		
PH3/E	1,62	-0,06			1,35	9,22	-0,08	0,27											0,27										
PH4/A																			9,84										
PH4/B	0,91	-0,16	0,26				-0,56	-0,2	-0,54		0,76	0,03		2,16			0,73	0,24									1,47		
PH4C-		-1,36	0,55			1,08	1,19	1,12	0,36	0,11	-1,46					0,7	1,87	1,08				0,77	0,52						
PH4C+	-1	-0,67	2,5			-0,36	-1,56	-0,53	1,08							0,46	0,69	1,04					2,92				3,8	1,96	
PH4/D																												7,04	
PH4/E																													
PH5/A	1,51	1,29	-0,62			2,52						0,6												0,7				5,01	
PH5/B																													
PH5/C	0,02	0,65	-0,95				2,06	-0,1	-0,43			0,17						1,22						0,39			3,23		

Notons que contrairement au niveau inter-personnel, le niveau intra-personnel comprend des séquences allant jusqu'à la phase 5 du modèle adapté de Gunawardena et al. (1997). Cependant, comme les codes PH5A, PH5B et PH5C ont une fréquence inférieure à 5 %, nous avons choisi de ne pas prendre en compte les séquences où ils interviennent, conformément aux critères d'exclusion présentés plus haut. Comme au niveau inter-personnel, nous avons cherché à établir des *patterns* de pratique réflexive interactionnelle à partir des séquences de codes retenues. Quatre *patterns* ont été identifiés (Figure 9, Figure 10, Figure 11 et Figure 12). Nous commençons par décrire le *pattern* 1 (Figure 9).

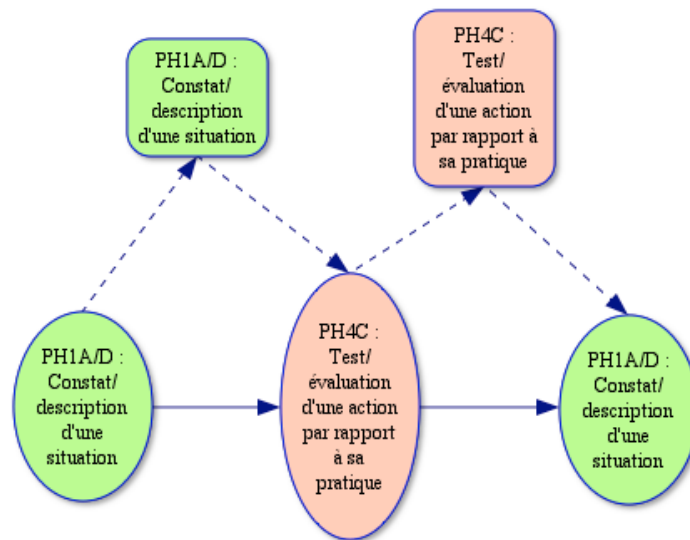


Figure 9. *Pattern* 1 de la pratique réflexive interactionnelle (niveau intra-personnel).

Illustration de la séquence PH1A/D → PH4C : « J'ai fait le trajet, qui a duré une soixantaine de minutes, dans l'autobus scolaire avec des élèves et une autre enseignante. Cette enseignante a un groupe d'élèves HDAA à qui elle enseigne pratiquement toutes les disciplines. » → « J'ai ainsi pu profiter de ce moment afin de mieux connaître les enseignants en adaptation scolaire. » (S1E9).

Illustration de la séquence PH4C → PH1A/D : « Ainsi, mes étudiants ont commencé à plus les [les devoirs] faire, car ils prenaient cela plus au sérieux. » → « En effet, si ça ne compte pas, la grande majorité ne fait pas le travail demandé. » (S3E27).

Le *pattern* 1 (Figure 9) semble représenter l'unité minimale du processus réflexif interactionnel au niveau intra-personnel dans la mesure où il se compose uniquement des dénominateurs communs à tous les *patterns* suivants. Il consiste en un constat/description initial suivi d'un test/évaluation dans la pratique de l'interactant, ce dernier donnant lieu à un nouveau constat/description. Il se rapproche donc du *pattern* 1 au niveau inter-personnel (voir Figure 7) si ce n'est qu'il semble plus objectif dans la mesure où il fait intervenir un test/évaluation (PH4C) plutôt qu'une opinion (PH2C). Le *pattern* 2 (Figure 10) se démarque du premier *pattern* (Figure 9) principalement par l'ajout du nœud PH3D au processus réflexif.

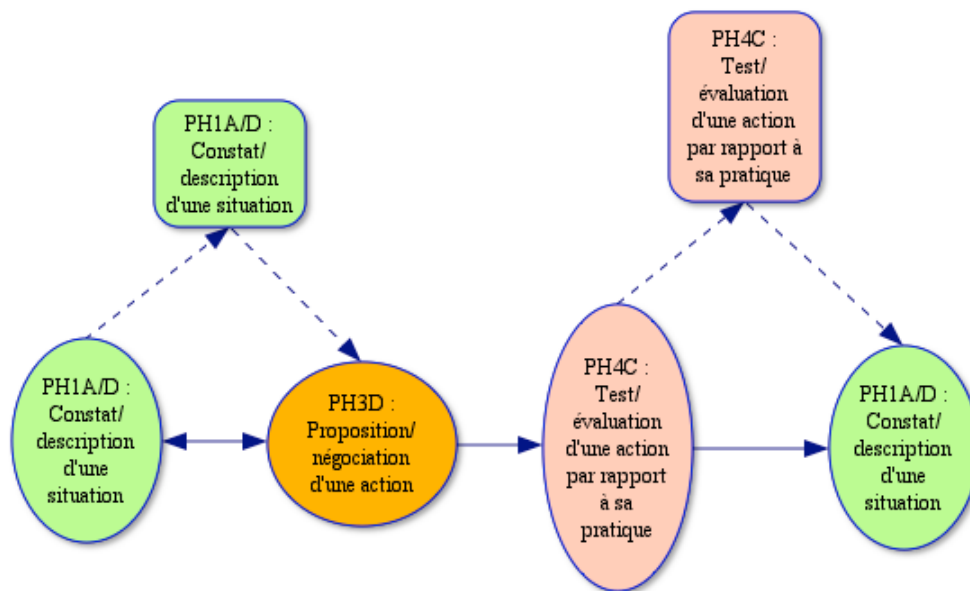


Figure 10. *Pattern* 2 de la pratique réflexive interactionnelle (niveau intra-personnel).

Illustration de la séquence PH1A/D → PH3D : « Les élèves du PEI me questionnent constamment sur les 'exceptions' des règles que je leur donne. » → « Bien que je sois capable de répondre à leurs questions, parfois, je préfère ne pas répondre et les inviter à venir me voir en récupération pour de plus amples renseignements. » (S2E14).

Illustration de la séquence PH3D → PH4C : « Je privilégie de plus en plus des interventions individuelles et je suis surtout plus ferme, comme m'a suggéré S1E8. » →

« J'ai senti que l'environnement dans la classe est de plus en plus propice pour l'apprentissage cette semaine. » (S1E9).

Illustration de la séquence PH4C → PH1A/D : « Depuis, l'élève a un bon comportement en classe et parle beaucoup moins qu'avant, mais il a encore quelques difficultés d'attention. » → « Il connaît les conséquences et il sait qu'il a droit à trois avertissement. » (S2E25).

Le *pattern* 2 (Figure 10) est semblable au *pattern* 1 (Figure 9) si ce n'est qu'il inclut la phase 3 dans le processus réflexif interactionnel. Autrement dit, le ou les constats/descriptions initiaux d'une situation (PH1A/D) donnent lieu à la proposition/négociation d'une action (PH3D), laquelle est ensuite testée/évaluée dans la pratique de l'interactant (PH4C). Le *pattern* 3 (Figure 11) diffère du *pattern* 2 (Figure 10) essentiellement par l'ajout du nœud PH1E.

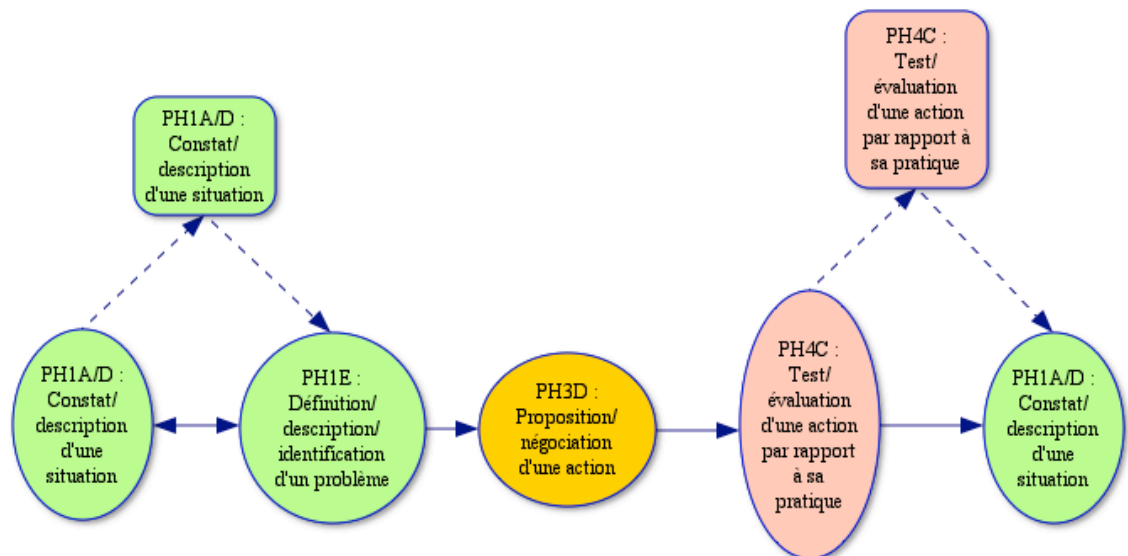


Figure 11. *Pattern* 3 de pratique réflexive interactionnelle (niveau intra-personnel).

Illustration de la séquence PH1A/D → PH1E : « Depuis quelques jours, je fais de l'enseignement ressource avec un élève. » → « La semaine dernière, il était dévasté à l'idée de préparer un oral dans son cours d'anglais : 'Je suis poche en anglais' » (S2E21).

Illustration de la séquence PH1E → PH3D : « Vers la fin de la période, [Nom de l'élève] discutait avec un autre élève du fait que celui-ci l'avait dénoncé à la direction. » → « Je

suis intervenue en demandant aux deux élèves de rester à la fin de la période afin de discuter avec eux. » (S1E9).

Illustration de la séquence PH3D → PH4C : « Je reprends le ton normal de ma voix lorsque le silence s’installe de nouveau en classe. Il m’arrive aussi d’interrompre ma phrase pour leur faire comprendre qu’ils doivent se taire. » → Mais malheureusement ces deux méthodes ne fonctionnent pas toujours pour capter l’attention des élèves, surtout si on les répète souvent. » (S1E1).

Illustration de la séquence PH4C → PH1A/D : « [Nom de l’élève] s’est amélioré considérablement en français, ainsi que dans les autres matières. Il n’a pas encore eu sa journée de stage mais il travaille très fort à l’école. Il vient à toutes ses récupérations, il pose plusieurs questions. » → « Je suis contente. Il fera sa journée de stage et nous verrons après. » (S2E24).

Le troisième *pattern* (Figure 11) s’inscrit dans la tendance du *pattern 2* (Figure 10) mais ajoute au processus la définition/description/identification d’un problème (PH1E). Dans ce cas, le ou les constats/descriptions initiaux d’une situation (PH1A/D) sont suivis de l’expression d’un problème (PH1E) à partir duquel l’interactant propose/négocie une action (PH3D). Cette dernière est ensuite testée/évaluée dans la pratique (PH4C) et donne lieu à un nouveau constat/description (PH1A/D). Enfin, le *pattern 4* (Figure 12) correspond à une variante du *pattern 3* (Figure 11) par la substitution du nœud PH1E par le nœud PH2C.

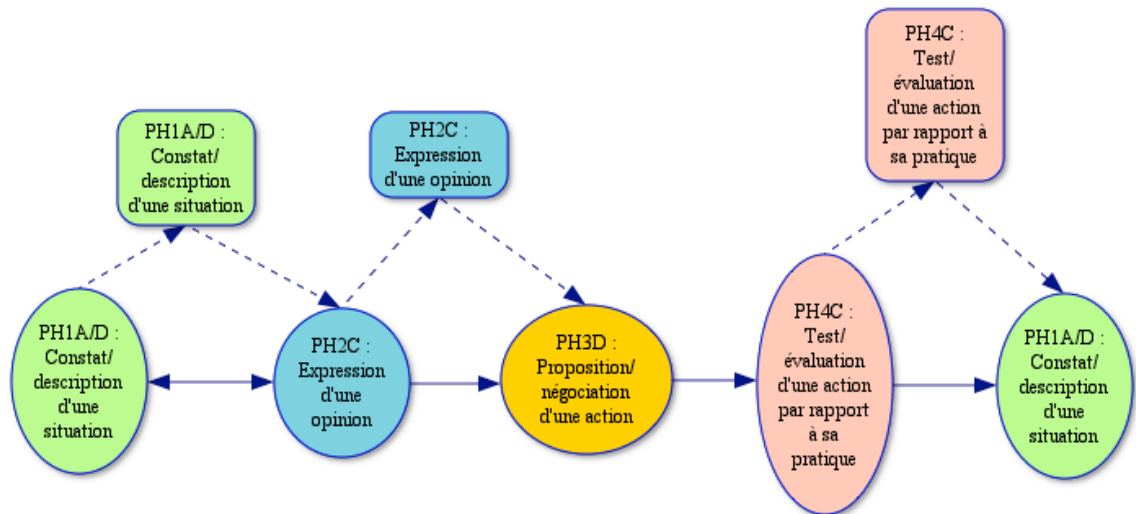


Figure 12. *Pattern 4* de pratique réflexive interactionnelle (niveau intra-personnel).

Illustration de la séquence PH1A/D → PH2C : « Le lendemain, par contre, tout fonctionnait comme sur des roulettes. » → « Cela m’amène à penser qu’il ne faut jamais se décourager lorsqu’on connaît des périodes plus difficile car la prochaine peut être totalement différente. » (S1E9).

Illustration de la séquence PH2C → PH3D : « Je suis d’avis que donner une copie à un élève qui mâche de la gomme n’est pas une punition appropriée. » → « Mon conseil est celui-ci : tu devrais en discuter honnêtement avec ta maîtresse associée. » (S3E32).

Illustration de la séquence PH3D → PH4C : « J’ai donc préparé un laboratoire sur la sensibilité de la peau afin de les faire participer davantage. » → « Malheureusement, ça ne s’est pas amélioré. » (S1E17).

Illustration de la séquence PH4C → PH1A/D : « Je n’ai pas intercepté autant d’élèves que je l’aurais souhaité. » → « Ils sont plus qu’habités et réussissent à être très très très subtiles. » (S1E3).

Le *pattern 4* (Figure 12) est semblable au *pattern 3* (Figure 11) si ce n’est qu’il substitue l’expression d’un problème (PH1E) par l’expression d’une ou de plusieurs opinions (PH2C), ces dernières donnant lieu à la proposition/négociation d’une action (PH3D). Ce

pattern semble être le plus diversifié dans la mesure où il fait intervenir les quatre premières phases du modèle adapté de Gunawardena et al. (1997).

Contrairement aux *patterns* de pratique réflexive interactionnelle observés au niveau inter-personnel, les quatre *patterns* ci-dessus sont plus uniformes. Ils débutent tous par un ou des constats/descriptions d'une action (PH1A/D). À ce sujet, notons la constante interaction entre la phase 1 initiale et le nœud suivant. En effet, la phase 1 et le nœud qui la suit (qu'il s'agisse de PH1E, de PH2C, de PH3D ou de PH4C) peuvent mutuellement renvoyer l'une à l'autre avant que le processus ne se poursuive. Par ailleurs, la deuxième moitié du processus réflexif interactionnel est identique pour les quatre *patterns* : le ou les tests/évaluations d'une action dans sa pratique (PH4C) amène(nt) l'interactant à formuler un nouveau constat/description (PH1A/D).

Interprétations

Commençons par souligner que les *patterns* de pratique réflexive interactionnelle au niveau intra-personnel semblent marqués par un lien évolutif de l'un à l'autre. Nous avons noté que le *pattern* 1 représente l'unité minimale du processus réflexif interactionnel, ce qui signifie que les trois autres *patterns* sont constitués de la même structure initiale à laquelle sont ajoutés de nouveaux nœuds de manière presque mathématique : *pattern* 2 = *pattern* 1 + PH3D ; *pattern* 3 = *pattern* 2 + PH2C ; *pattern* 4 = *pattern* 2 + PH1E. Cette filiation entre les *patterns* nous amène à penser qu'il s'agirait d'un seul processus réflexif qui serait plus ou moins explicité (« déplié ») dans l'interaction. En ce sens, le *pattern* 1 représenterait le *pattern* le plus implicite que le modèle adapté de Gunawardena et al. (1997) peut identifier alors que les *patterns* 3 et 4 formeraient les *patterns* les plus explicites.

Une autre remarque a trait au rôle du constat/description (PH1A/D) dans le processus réflexif interactionnel. Ce nœud débute et clôt systématiquement les *patterns*. Le PH1A/D initial semble indiquer que le constat/description d'une action professionnelle constituerait la « matière première » de la réflexion, à partir de laquelle le processus réflexif interactionnel prendrait son essor puis y retournerait. L'interaction constante entre PH1A/D et les nœuds suivants nous amène à penser que ce nœud serait non seulement le point de

départ du processus réflexif interactionnel mais qu'il l'alimenterait également au cours du processus.

Soulignons enfin qu'à l'instar du niveau inter-personnel, les *patterns* identifiés ici n'atteignent pas la phase 5 du modèle adapté de Gunawardena et al. (1997). Nous renouvelons donc l'idée selon laquelle le processus réflexif interactionnel des interactants ne serait pas mené à terme. Il s'agit toutefois d'un point à nuancer dans la mesure où les codes de la phase 5 sont effectivement présents dans les séquences obtenues mais leur fréquence inférieure à 5 % du codage total nous a amené à les exclure de nos résultats.

Suite à la présentation des différents patterns identifiés aux niveaux inter- et intra-personnels, nous pouvons maintenant les mettre en dialogue à la lumière du cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle, ce qui fait l'objet de la partie suivante.

Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner comment se construit la pratique réflexive dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires, à la lumière du cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle. Malgré des interactions relativement limitées dans le corpus recueilli (voir partie *Description des interactions en ligne*), l'analyse par séquence nous a permis de dégager deux *patterns* au niveau inter-personnel. L'un se limite aux deux premières phases du modèle adapté de Gunawardena et al. (1997) alors que l'autre s'étend de la phase 1 à la phase 4, ce qui représenterait un processus réflexif interactionnel plus diversifié. Ces premiers résultats nous amènent à penser que l'interaction en ligne au niveau inter-personnel formerait effectivement un « lieu » de pratique réflexive dont la diversification du processus réflexif peut varier.

Sur les considérations de Gunawardena et al. (1997), nous avons approfondi notre analyse à l'échelle du message. Au niveau intra-personnel, les quatre *patterns* référencés semblent caractérisés par un lien évolutif de l'un à l'autre, ce qui nous a amené à penser qu'il s'agirait d'un même processus réflexif interactionnel, lequel serait plus ou moins explicite (« déplié ») dans l'interaction intra-personnelle.

Quelques similitudes sont notables entre les niveaux inter- et intra-personnels. En effet, les codes PH1A/D, PH3D et PH4C sont communs aux deux niveaux d'interactions. Le code PH1A/D est presque systématiquement en position initiale (5 fois sur 6) et finale (6 fois sur 6), représentant ainsi un mouvement circulaire du processus réflexif interactionnel. En position initiale, il semble former la « matière première » à partir de laquelle le processus réflexif prendrait son essor. En position finale, il peut être interprété comme un constat/description reconsidéré suite au processus réflexif interactionnel. Le code PH3D réfère à la proposition/négociation d'une action, ce qui semble aller de pair avec le test/évaluation de cette nouvelle action dans la pratique d'enseignement (PH4C). Cette séquence s'apparente à une démarche expérientielle dans laquelle les actions possibles seraient mises en application et évaluées par leur capacité à répondre efficacement à une situation particulière.

Le fait que PH1A/D et que PH3D et PH4C se « comportent » pareillement au niveau inter- et intra-personnel nous invite à avancer que le processus réflexif interactionnel partagerait des propriétés communes aux deux niveaux. Dans la même optique, notons que les *patterns* les plus diversifiés des niveaux inter- et intra-personnel (respectivement, les *patterns* 2 et 4) font intervenir le même nombre de phases (de 1 à 4), ce qui semble indiquer que le processus réflexif interactionnel peut être aussi approfondi dans les deux cas.

Le fait de pouvoir utiliser le modèle de co-construction des connaissances de Gunawardena et al. (1997) aux niveaux inter-personnel et intra-personnel et d'observer des similitudes entre ces deux niveaux ouvre 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). Gunawardena et al. (1997), dont nous avons adapté le modèle de co-construction des connaissances dans le présent article (voir partie *Analyses des données*), semblent également défendre l'idée d'une intervention conjointe des niveaux inter- et intra-personnels en remarquant que « two kinds of knowledge creation take place in any shared learning experience, the 'individual' and the 'social' » (p. 409). Il en est de même pour Salomon (1993), dont le titre du chapitre 4, *No distribution without individual's cognition: a dynamic interactional view*, est relativement explicite. D'après cet auteur, « we have to consider the possibility that, while cognitions can be distributed, they need a few 'sources' for this distribution such that they can operate conjointly » (p. 111).

Dès lors, nous sommes amené à reconsidérer le concept de pratique réflexive interactionnelle tel que nous l'avons modélisé précédemment (voir partie *Modélisation du rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne*). 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 13.

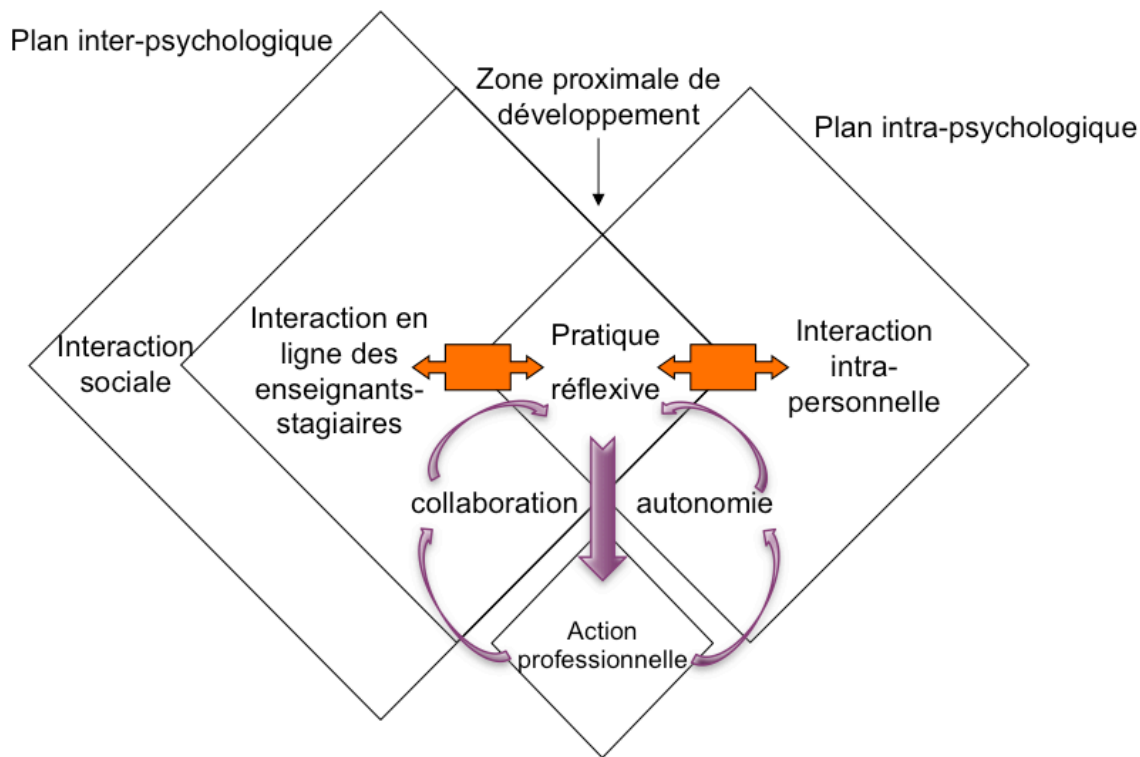


Figure 13. Modèle de pratique réflexive interactionnelle en ligne après test empirique.

Dans la logique de cette reconceptualisation, nous sommes amené 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.

Conclusion

L'objectif de cette étude qualitative exploratoire était d'examiner la construction de la pratique réflexive par l'interaction en ligne d'enseignants-stagiaires. Les résultats obtenus par l'analyse de séquences nous ont permis de dégager deux *patterns* de pratique réflexive interactionnelle au niveau inter-personnel et quatre *patterns* au niveau intra-personnel. L'interaction en ligne semble donc effectivement former un « lieu » de pratique

réflexive, bien que cette dernière ne semble pas menée à terme dans la mesure où la phase 5 du modèle adapté de Gunawardena et al. (1997) n'apparaît dans aucun des *patterns*. Par ailleurs, les *patterns* des niveaux inter- et intra-personnel partagent des traits communs, tels que la présence des codes PH1A/D (en positions initiale et finale), PH3D et PH4C. Ces codes récurrents semblent indiquer une démarche expérientielle d'objectivation de la pratique professionnelle par la proposition/négociation et le test/évaluation d'actions susceptibles de répondre à une situation particulière. Par ailleurs, les *patterns* les plus diversifiés de chaque niveau d'interaction engendrent le même nombre de phases (de 1 à 4), ce qui semble indiquer que le processus réflexif interactionnel peut être aussi approfondi dans les deux niveaux. Dans cette optique, nous avons avancé l'idée que la construction de la pratique réflexive interactionnelle serait le résultat de la mutualisation des interactions inter- et intra-personnelles, les deux contribuant conjointement à stimuler la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Ce faisant, nous sommes amené à reconsidérer le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle. En effet, nous l'avons initialement conçu dans un mouvement circulaire d'internalisation allant du plan inter-psychologique au plan intra-psychologique, permettant par la suite un réinvestissement autonome dans la pratique. Pourtant, au vu des résultats obtenus, il apparaît que le processus réflexif suivrait davantage un mouvement binaire impliquant conjointement les plans inter- et intra-psychologiques, les deux alimentant a priori la pratique réflexive des interactants avant qu'elle ne soit réinvestie dans l'action professionnelle. Ce faisant, nous avons élargi le concept de pratique réflexive interactionnelle pour qu'il englobe également les interactions intra-personnelles comme un type d'interaction intervenant dans la construction de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

À la lumière des résultats de cette étude, il serait souhaitable de fournir aux enseignants-stagiaires des dispositifs d'accompagnement intégrant le recours aux niveaux inter- et intra-personnel plutôt que d'en privilégier un en particulier. Autrement dit, les dispositifs de soutien à la pratique réflexive gagneraient à prévoir des moments de réflexion individuelle (niveau intra-personnel) qui viendraient nourrir et qui seraient nourris par des moments de réflexion collective (niveau inter-personnel). De plus, au vu de la place qu'occupe le constat/description (PH1A/D) dans l'ouverture et la clôture du processus

réflexif, il semble important de veiller à ce que la réflexion des enseignants-stagiaires soit ancrée dans leur pratique de stage.

Comme toute étude comporte des forces et des limites, il nous semble important de terminer cet article en évoquant celles qui sont intervenues dans notre recherche. En termes de limites, nous pouvons tout d'abord souligner que la fiabilité de la comparaison des *patterns* de pratique réflexive aux niveaux inter- et intra-personnels est à relativiser dans la mesure où le niveau inter-personnel, ayant comme unité de sens le message, a reçu beaucoup moins de codes que le niveau intra-personnel, dont l'unité de sens est la phrase. Cette grande variation de codes entre les deux niveaux explique peut-être pourquoi le niveau inter-personnel ne contient que deux *patterns* de pratique réflexive interactionnelle, contre quatre au niveau intra-personnel. Une autre limite est liée au fait que l'étude de la pratique réflexive interactionnelle est appréhendée au niveau empirique de manière doublement partielle : (1) elle ne prend pas en compte la pratique réflexive interactionnelle par l'interaction en face-à-face ; (2) elle ne cible que l'interaction asynchrone.

Concernant les forces de cette étude, l'une d'elles réside assurément dans le type de données collectées. En effet, les interactions en ligne des enseignants-stagiaires sont des données invoquées, qui n'ont pas suscité d'interaction directe entre les chercheurs et les participants, autrement que pour la présentation initiale du projet de recherche et la demande de consentement. Par ailleurs, il nous semble que cette étude représente un bon alliage des logiques qualitative (codage) et quantitative (analyse de séquences), ce qui a permis d'objectiver davantage les résultats que n'aurait pu le faire une approche purement interprétative.

Tout en gardant à l'esprit les forces et les limites de cette étude, retenons qu'elle a permis un double avancement des connaissances :

- Au niveau empirique, cette recherche a permis d'examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires, ce qui représente une réponse empirique à notre objectif initial ;
- Ce faisant, elle nous a permis de bonifier le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle à partir d'un test empirique du modèle, ce qui constitue un

apport au niveau théorique. Nous retrouvons ici une des finalités des recherches exploratoires, lesquelles partent d'un cadre conceptuel qu'elles font évoluer à la lumière des résultats obtenus (Goyer, 2000, p. 100).

Pour approfondir les résultats de cette étude, il serait intéressant de chercher par la suite à préciser la relation que les niveaux inter- et intra-personnels entretiennent l'un envers l'autre dans la construction de la pratique réflexive. Ceci pourrait notamment être fait par une comparaison des différentes cohortes (1^{re} vs 2^e vs 3^e vs 4^e année) du baccalauréat en éducation de façon à voir comment le processus réflexif évolue d'une année à l'autre dans le développement de la pratique réflexive interactionnelle. Une autre piste de recherche future consisterait à comparer le processus réflexif par l'interaction en ligne et par l'interaction en face-à-face afin de voir si (et comment) les modalités d'interaction influencent la pratique réflexive interactionnelle.

Bibliographie

(Par souci d'économie, d'écologie et de pertinence, les références de cet article ne sont mentionnées qu'une seule fois, dans la section bibliographique du document.)

Chapitre 6 : Deuxième article de thèse

Limites et conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires

Simon Collin
Thierry Karsenti
Université de Montréal

Résumé

Cette étude traite du rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale en formation initiale des enseignants. Elle part du constat que la pratique réflexive est souvent liée à des activités d'interaction verbale (en face-à-face ou en ligne) sans que cette association soit expliquée au niveau théorique. À la lumière de ce constat, nous avons élaboré le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle, que cette étude qualitative et exploratoire se propose de compléter en ayant pour objectif d'identifier les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et d'en déduire les conditions d'efficacité. Pour ce faire, nous avons suivi trois groupes d'enseignants-stagiaires de 4^e année (N=34) participant à un dispositif de pratique réflexive interactionnelle au moyen d'interactions en ligne. La collecte et l'analyse d'entrevues individuelles et de groupe nous a permis d'identifier quatre types de limites à la pratique réflexive interactionnelle, à partir desquelles nous avons pu déduire certaines conditions d'efficacité de son opérationnalisation dans les dispositifs d'accompagnement des enseignants-stagiaires.

International Journal on E-Learning (IJEL) (à soumettre)

Introduction

Les dispositifs d'accompagnement des enseignants-stagiaires, au Québec et ailleurs, associent souvent la pratique réflexive à des activités d'interaction verbale, telles que des séminaires de discussion et – de plus en plus souvent – des discussions électroniques *via*, par exemple, les forums électroniques et les listes de diffusion (Karsenti, Lepage et Gervais, 2002), sans que cette association ne soit expliquée au niveau théorique. Devant cet état de fait, nous présentons le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle, lequel postule que la pratique réflexive des enseignants-stagiaires peut être stimulée notamment au travers de leurs interactions en ligne sur leur pratique, ce qui leur permet par la suite de l'internaliser et de l'exploiter en autonomie dans leur enseignement. Dans le but de rendre opérationnel le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle en contexte de stage d'enseignement, cette étude qualitative et exploratoire a pour objectif d'identifier les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et d'en déduire les conditions d'efficacité. Dans un premier temps, nous dressons un bref portrait de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants puis nous présentons le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle. Nous exposons ensuite la méthodologie utilisée, les résultats obtenus et enfin une discussion de ces résultats à la lumière de la littérature scientifique du domaine. Commençons toutefois par présenter notre objectif de recherche.

Objectif de recherche

L'objectif de cette étude vise à identifier les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et à en déduire les conditions d'efficacité, en se basant sur la perception d'enseignants-stagiaires et de superviseurs de stage. Cet objectif devrait permettre de compléter le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle présenté plus bas (voir partie *La pratique réflexive interactionnelle*) en délimitant les conditions de son opérationnalisation dans les dispositifs d'accompagnement des stagiaires. Il s'agit donc d'une étude interprétative et exploratoire, dont la partie suivante permet de poser le contexte.

Portrait de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants

Nous proposons dans cette partie de dresser un portrait rapide de la pratique réflexive en formation initiale, en mentionnant les défis théoriques et pratiques qu'elle connaît et en soumettant une définition que nous conserverons pour la suite de cet article.

La pratique réflexive : un concept sans consensus à l'heure actuelle

Le concept de pratique réflexive, généralement attribué à Dewey (1933) et Schön (1983), a pris son essor en sciences de l'éducation au milieu des années 80 (Richardson, 1990). Les fondements théoriques proposés par ces deux auteurs ont donné lieu à différents prolongements conceptuels de la pratique réflexive, de sorte qu'il n'existe pas de consensus autour de ce concept à l'heure actuelle (Beauchamp, 2006 ; Fendler, 2003). Une revue de la littérature nous permet de dégager trois principaux types de modèles de pratique réflexive :

- Les modèles de type séquentiel (ex. Dewey, 1933 ; Schön, 1983), qui appréhendent la pratique réflexive comme une série – une séquence – d'étapes constituant le processus réflexif. Ces étapes sont largement enchevêtrées les unes aux autres et se déroulent de manière cyclique ;
- Les modèles de type évaluatif (ex. Van Manen, 1977), qui mettent l'accent sur la gradation du processus réflexif en différents niveaux, dont le dernier comporte généralement une dimension éthique, morale, sociale ou politique (Zeichner et Liston, 1996) ;
- Les modèles de type thématique, qui se concentrent sur un aspect de la pratique réflexive dont ils distinguent les différents contenus. Par exemple, Zeichner et Liston (1996) proposent une typologie des traditions d'enseignement réflexif, dont chacune met l'accent sur un aspect particulier de la réflexion de l'enseignant.

Les types de modèles présentés ci-dessus ont pour but de donner un aperçu de la diversité théorique que connaît la pratique réflexive. Il est alors important de clarifier la définition de

la pratique réflexive dans cette étude. Nous proposons de définir la pratique réflexive suivant deux caractères : (1) un caractère ancré dans l'action : dans la perspective de Schön (1983), nous concevons la pratique réflexive comme une réflexion modelée par un contexte singulier et générée puis réinvestie dans des actions professionnelles dans le but de répondre à une situation particulière. La pratique réflexive entretient ainsi un rapport très proche avec l'action, au contraire d'une réflexion abstraite et sans finalité pragmatique ; (2) un caractère générique : nous sommes enclin à penser que la réflexion en tant que processus est impliquée et développée à partir de tous les domaines de la vie d'un individu, qu'ils soient d'ordre professionnel, social, personnel, etc. C'est également la position de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2005), qui conçoit la pratique réflexive non pas comme une compétence mais comme un élément « au cœur des compétences-clefs » (p. 10) dont doivent disposer les individus dans la société occidentale actuelle. Appliquée à la formation initiale d'enseignants, nous concevons la pratique réflexive comme une « méta-compétence », c'est-à-dire une compétence qui agit comme un levier de développement des autres compétences professionnelles, ce que semblent indiquer les résultats d'une étude récente (Gervais, Correa-Molina et Lepage, 2008).

Étant donné la difficulté à cerner et à opérationnaliser le concept de pratique réflexive, nous ne serons pas surpris d'apprendre que « the literature on teaching reflection reveals tremendous variations » (Jay et Johnston, 2002, p. 73), comme nous pouvons le voir dans la partie suivante.

Une opérationnalisation difficile en formation initiale d'enseignants

Plusieurs points de divergence sont notables dans la manière dont la pratique réflexive est opérationnalisée dans les programmes de formation initiale d'enseignants, notamment en termes d'objets de réflexion (Desjardins, 2000), de conception du processus réflexif (Desjardins, 2000 ; Zeichner, 1987), de la place des stages d'enseignement

(Calderhead, 1989) et de l'ampleur de la restructuration des programmes de formation initiale (Zeichner, 1987).

Par ailleurs, quelle que soit l'opérationnalisation de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants, on ne connaît pas encore à l'heure actuelle les « observables » de la pratique réflexive, c'est-à-dire les manifestations concrètes qui témoignent du développement et de la maîtrise de cette compétence (Korthagen, 2001). Par conséquent, il n'est pas garanti que les observables retenus pour évaluer la pratique réflexive en formation initiale sont des indicateurs fiables.

Après avoir dressé un portrait de la pratique réflexive au niveau théorique et mentionné les limites actuelles de son opérationnalisation en formation initiale, nous pouvons dans la partie suivante élaborer le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle. Ce dernier vise à théoriser le rapport entre pratique réflexive et interaction en ligne puisqu'il s'agit de l'objet d'étude de cette recherche.

La pratique réflexive interactionnelle

L'élaboration du cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle a été motivée par le constat que l'association de la pratique réflexive et de l'interaction verbale dans les dispositifs de soutien à la pratique réflexive est positivement perçue, mais qu'elle est peu problématisée dans la littérature (Barnett, 2002 ; Zhao et Rop, 2001). Nous comprenons cette situation comme un manque à gagner auquel nous répondons dans les parties suivantes.

Pratique réflexive et interaction verbale : une problématisation à effectuer

En formation initiale, l'interaction verbale semble perçue comme un des « moteurs » possibles de la pratique réflexive. On trouve quelques esquisses de ce rapport dans la littérature sur la pratique réflexive (Jay et Johnston, 2002 ; Osterman et Kottkamp, 2004 ; Richert, 1992 ; Shoffner, 2008). L'interaction en ligne se voit, elle aussi, attribuée

des vertus réflexives supposées à l'égard de la pratique réflexive (Barnett, 2002 ; Zhao et Rop, 2001).

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 (Korthagen, 2001 ; 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 inter-personnel ?

À cet égard, la théorie de la médiation sémiotique de Vygotsky (1962) ouvre des pistes intéressantes pour conceptualiser le rapport entre pratique réflexive et interaction verbale, comme nous le verrons dans la partie suivante. D'ailleurs, plusieurs auteurs de la pratique réflexive y font référence sans pour autant problématiser leur rapport (Pugach et Johnson, 1990 ; Korthagen, 2001 ; Guiller, Durnell et Ross, 2008, Levin, He et Robbins, 2006 ; Reingold, Rimor et Kalay, 2008 ; Makinster, Barab, Harwook et Andersen, 2006). L'objet de la partie suivante est justement de proposer une modélisation du rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne par l'arrimage de la théorie de la médiation sémiotique (Vygotsky, 1962) à la pratique réflexive (Schön, 1983).

Modélisation de la pratique réflexive interactionnelle

Pour Vygotsky (1962), le développement de la pensée est fortement associé à une « médiation sémiotique », soit une médiation par le signe et le symbole. Le langage, en tant que système de signes par excellence, représente le plus important d'entre eux pour le développement de la pensée (Matthey, 1996 ; Wertsch, 1985). Vygotsky (1962) lie donc le développement de la capacité à conceptualiser au langage. D'après cet auteur (1962), les mécanismes en jeu dans ce processus d'internalisation s'articulent sur deux plans : le plan inter-psychologique et le plan intra-psychologique. En transposant la théorie de la médiation sémiotique à la pratique réflexive par l'interaction en ligne, il est possible de penser que l'interaction en ligne des futurs enseignants entre eux et avec leurs formateurs

sur leur pratique professionnelle permettrait de stimuler le développement de leur pratique réflexive.

La Figure 14 propose une modélisation du rapport entre l'interaction en ligne et la pratique réflexive auquel nous avons abouti après l'avoir testé empiriquement (voir article 1). Le processus réflexif que nous présentons comprend une phase d'action professionnelle qui s'offrirait comme l'objet de réflexion sur lequel le futur enseignant interagit en ligne avec ses pairs *a posteriori*, ce qui stimulerait sa pratique réflexive aux niveaux inter-psychologique (interaction de l'enseignant-stagiaire avec ses pairs, générée par la réaction collective aux messages) et intra-psychologique (interaction de l'enseignant-stagiaire avec lui-même et sa pratique professionnelle, générée par la production individuelle des messages). La pratique réflexive stimulée conjointement en collaboration et en autonomie serait ensuite réinvestie dans l'action professionnelle, qui s'offrirait de nouveau comme un objet de réflexion, etc. Le processus réflexif alternerait donc entre des étapes de pratique professionnelle, de retour réflexif mêlant la collaboration et l'autonomie et de réinvestissement dans la pratique

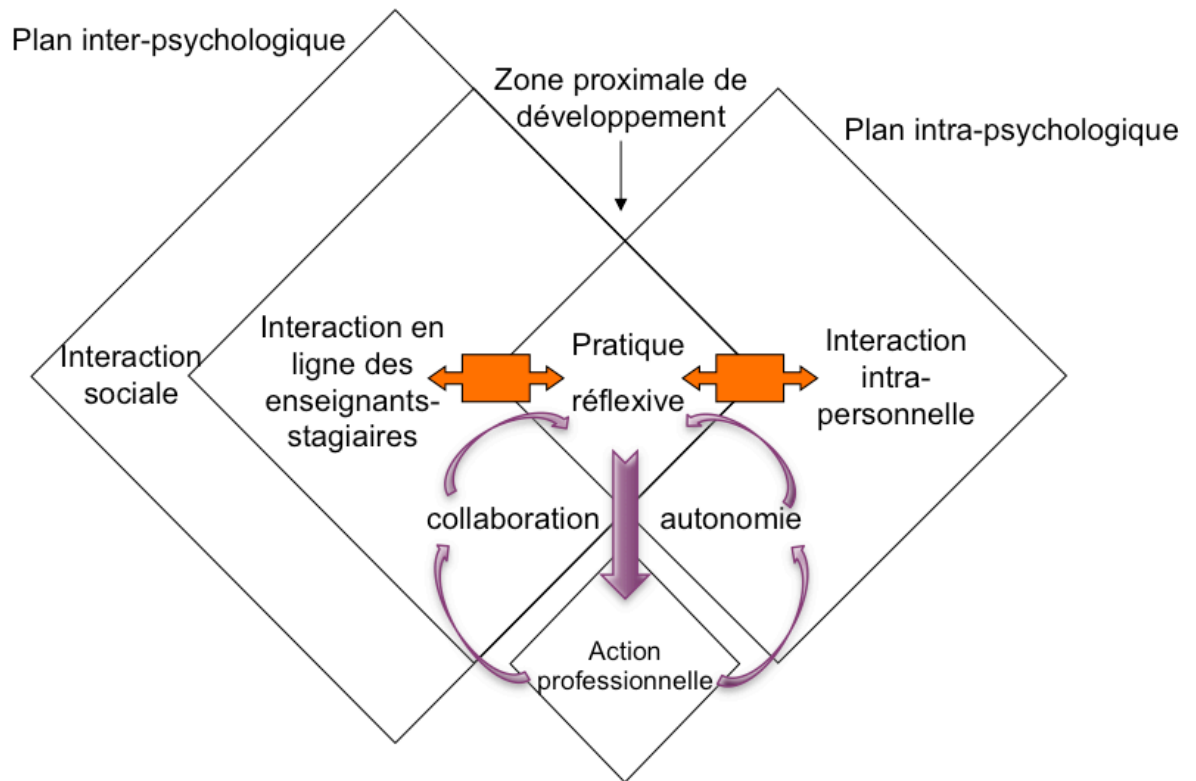


Figure 14. Modélisation de la pratique réflexive interactionnelle en ligne.

Précisons que, dans le cadre de notre étude, ce modèle s'applique à des moments de rétroaction sur la pratique professionnelle des futurs enseignants. Il couvre donc la réflexion-sur-l'action mais pas la réflexion-dans-l'action, selon la distinction de Schön (1983).

Le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle ainsi élaboré pose la question de son opérationnalisation en contexte de stage d'enseignement. À cet égard, quelques pistes de réponse peuvent être esquissées par l'identification de facteurs facilitant ou, au contraire, entravant l'efficacité des dispositifs de soutien à la pratique réflexive.

Facteurs facilitant ou entravant l'efficacité des dispositifs de pratique réflexive interactionnelle en ligne

Bien que plusieurs études empiriques se soient attachées à répertorier les facteurs facilitant ou entravant la pratique réflexive, ces derniers restent en grande partie à établir à

l'heure actuelle (Makinster et al., 2006, p. 544). Par ailleurs, les facteurs qui ont été recensés dans les études empiriques ont généralement une portée limitée dans la mesure où ils sont largement dépendants de leur contexte spécifique de production et d'observation, comme le précise Craig (2010) : « [...] how and what the teachers know and are able to reflectively do is largely – and certainly not inconsequentially – shaped by the contexts in which their teaching takes place and those with whom they share those contexts. » (p. 206). À ces différences contextuelles, peuvent vraisemblablement s'ajouter des différences instrumentales qui rendent difficiles la généralisation des facteurs répertoriés. En effet, il est possible de penser que les facteurs identifiés pour des dispositifs ou des outils spécifiques ne valent pas forcément pour d'autres. Ainsi, par exemple, les résultats de l'étude de Borko, Michalec, Timmons et Siddle (1997) sur les facteurs facilitant ou entravant l'élaboration du portfolio en formation initiale nous semblent guère transférables à la pratique réflexive par l'interaction en ligne car les modes d'actualisation de ces deux types d'outils (i.e. le portfolio et les outils de communication par Internet) sont différents. Pour autant, nous avons pu isoler deux études empiriques portant sur les facteurs facilitant ou entravant la pratique réflexive par l'interaction en ligne. Celle de Seale et Cann (2000) présente une recherche multi-cas faisant intervenir une liste de diffusion pour développer la pratique réflexive de deux groupes d'étudiants (N=47) : un groupe en biologie et un autre en sciences psychosociales. Quatre facteurs sont identifiés : la façon dont la technologie est utilisée ; la nature du groupe d'étudiants ; le rôle du formateur ; la préférence pour l'interaction en face-à-face (p. 316-317). La nature facilitante ou entravante de ces facteurs reste toutefois ambiguë. Par exemple, les auteurs notent que le rôle du formateur peut faciliter la pratique réflexive des étudiants en modélisant explicitement le type de réflexion qu'il souhaite développer chez ses étudiants. À l'inverse, la relation dissymétrique entre un formateur et un étudiant peut également entraver la réflexion de ce dernier. La deuxième étude est celle de Makinster et al. (2006), lesquels se sont intéressés aux effets du contexte social sur la pratique réflexive par une comparaison de trois dispositifs mis en place, dont un journal privé (N=4), un forum électronique de discussion restreint aux pairs et au formateur du groupe (N=4) et un forum électronique de discussion ouvert à l'ensemble des

membres de l'institution (N=4³⁵). Il en ressort que le facteur collectif semble être positif pour la pratique réflexive des étudiants. Ce facteur semble pouvoir agir dans deux cas de figure distincts mais complémentaires : dans un espace virtuel fermé, il permet aux pairs de donner libre cours à leur réflexion dans un climat de confiance ; dans un espace virtuel ouvert, il permet aux étudiants d'élargir leur réflexion et de diversifier les interlocuteurs susceptibles de les soutenir dans cette démarche. Tout comme pour l'étude de Seale et Cann (2000), nous serions enclins à penser que le caractère ouvert ou fermé des espaces virtuels d'interaction pourrait à la fois faciliter et entraver la pratique réflexive, l'un compensant les faiblesses de l'autre par ses forces et inversement. Nous pouvons maintenant aborder les aspects méthodologiques de notre étude dans la partie suivante.

Méthodologie

Pour répondre à notre objectif, qui consiste à identifier les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et à en déduire les conditions d'efficacité, nous avons mené une recherche empirique sur les perceptions d'enseignants-stagiaires et de superviseurs à l'égard d'un dispositif de pratique réflexive interactionnelle en contexte de stage d'enseignement, que nous pouvons maintenant détailler. Nous évoquerons d'abord les participants à l'étude puis la collecte et l'analyse des données.

Participants

Les participants sont des enseignants-stagiaires en 4^e année de formation initiale d'enseignement au secondaire à l'Université de Montréal. Dans cette institution, les enseignants-stagiaires sont répartis par groupe d'environ 12 d'enseignants-stagiaires accompagnés d'un superviseur. Les enseignants-stagiaires de chaque groupe ont pour consigne d'utiliser une liste de diffusion³⁶ pour échanger entre eux sur leur pratique

³⁵ Les participants observés dans le forum de discussion électronique en libre accès étaient au nombre de quatre mais le forum électronique était accessible à tous les autres membres de l'institution.

³⁶ La liste de diffusion est un outil de communication par Internet qui consiste en une « liste d'adresses électroniques identifiée par un pseudonyme et à laquelle on a attribué une adresse de courrier électronique en propre, de telle sorte qu'un message expédié à cette adresse sera automatiquement réexpédié à toutes les autres » (Grand dictionnaire terminologique : <http://www.granddictionnaire.com>). Autrement dit, chaque courriel envoyé par un membre du groupe est diffusé à tous les autres membres du groupe au moyen d'une

d'enseignement (surprise, problème, frustration, etc.) durant leur stage, dans une perspective de développement de leur pratique réflexive. Ces interactions en ligne sont obligatoires (trois réflexions et trois réactions par enseignant-stagiaire), elles doivent être remises à des dates précises, elles sont comprises dans l'évaluation globale de stage et la qualité du français est également prise en compte. Le superviseur universitaire de chaque groupe est inscrit comme membre de la liste de diffusion mais ses interventions sont volontairement minimales afin de ne pas freiner les échanges entre pairs. Dans cette étude, trois groupes d'enseignants-stagiaires ont été suivis (un groupe de 9 enseignants-stagiaires ; un groupe de 12 enseignants-stagiaires ; un groupe de 13 enseignants-stagiaires ; et leurs superviseurs universitaires respectifs) pour un total de 37 participants. Leur stage s'est déroulé sur une période de 45 jours d'enseignement (du 4 février au 16 avril 2009).

Collecte de données

La collecte de données a fait intervenir deux types d'instruments : des entrevues individuelles et de groupe. Quatre entrevues de groupe de 35 minutes environ ont été passées à la fin du stage d'enseignement (20-28 avril 2009) à chacun des trois groupes d'enseignants-stagiaires et aux trois superviseurs universitaires concernés. Durant la même période, quatre entrevues individuelles d'une heure environ ont eu lieu avec des enseignants-stagiaires issus de deux des trois groupes. Dans les deux cas, le thème des entrevues était centré sur le rôle de l'interaction en ligne pour le soutien de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Au préalable, les protocoles d'entrevue individuelle et de groupe (voir Annexes 2, 3 et 4) ont été pré-testés puis bonifiés auprès de deux enseignants-stagiaires de 3^e année en enseignement secondaire ayant vécu un dispositif d'accompagnement comparable.

Analyse des données

Les entrevues individuelles et de groupe ont été transcrites puis codées suivant les principes de l'analyse thématique (L'Écuyer, 1990 ; Van der Maren, 1996) avec le logiciel

d'analyse qualitative *QDA Miner* et à partir d'un codage semi-ouvert basé sur les thèmes présents dans les protocoles d'entrevue (apports et limites de l'interaction en ligne pour soutenir la pratique réflexive). Une fois la grille de codage stabilisée, un contre-codage a été appliqué sur 25 % du matériel, soit une entrevue individuelle et une entrevue de groupe. Le taux d'accord inter-juges est de 76,3 %.

Résultats

Pour rappel, notre objectif consistait à identifier les limites de la pratique réflexive interactionnelle en formation initiale d'enseignants et à en déduire les conditions d'efficacité. Les résultats obtenus nous ont permis d'identifier quatre types de limites distincts, que nous présentons dans la partie suivante : des limites académiques ; des limites sociales ; des limites développementales ; enfin, des limites interactionnelles.

Limites de la pratique réflexive interactionnelle

Nous pouvons maintenant présenter plus en détails les limites que nous avons identifiées, ce qui nous permettra dans un second temps de déduire certaines conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle en formation initiale.

Limites académiques

Les premières limites de la pratique réflexive interactionnelle dans le dispositif que nous avons observé sont d'ordre académique. En effet, la participation à la liste de diffusion serait avant tout ressentie comme une obligation académique du stage d'enseignement.

ES2/EI³⁷ : « Je me suis sentie un peu obligée. Si je n'avais pas eu à le faire, je ne sais pas si je l'aurais fait. »

S3/EG : « C'est toujours vu comme un devoir, finalement. »

Cette limite est bien réelle dans la mesure où la participation à la liste de diffusion était effectivement obligatoire. Par ailleurs, les réflexions postées sur la liste de diffusion

³⁷ Tout au long de la présentation des résultats, « ES » signifie « enseignant-stagiaire », « S » réfère à « superviseur », « EI » renvoie à « entrevue individuelle » et « EG » à « entrevue de groupe ». Les numéros permettent de spécifier l'ordre ou le tour de parole auxquels sont intervenus les participants.

faisaient partie de l'évaluation du stage. Aussi, les étudiants perçoivent une forme de contradiction entre la production d'une réflexion authentique et l'évaluation de cette dernière, ce dont les superviseurs ont également conscience :

ES20/EG2 : « On ne peut pas placer une personne dans une situation où on te demande de réfléchir sur ta pratique mais en même temps il faut que tu passes ton stage. C'est un non-sens. »

S2/EG : « Comme on dit souvent, l'évaluation, c'est ce qui garrote souvent l'accompagnement »

Devant cette apparente contradiction, les étudiants s'en tiendraient à répondre aux attentes académiques des superviseurs, ce qui semble se faire au détriment d'un réel et authentique besoin de réflexion :

ES1/EG2 : « J'ai trouvé que c'était peut-être un petit peu biaisé par le fait que [...] le superviseur a le droit de voir les réflexions donc les gens essayent toujours de bien paraître dans leurs réflexions. »

ES22/EG1 : « Des fois, je pense qu'on cherchait trop quelque chose à 'réfléchir'. »

S2/EG : « Quand tu sais que tu vas avoir à être évalué par la personne qui te conseille, tu lui dis ce qu'elle veut entendre. »

Le caractère obligatoire et évaluatif de participation aux interactions en ligne apparaît donc comme une limite possible de la pratique réflexive interactionnelle. Soulignons cependant que l'obligation et l'évaluation n'ont rien de spécifique au dispositif observé puisqu'elles s'appliquent à l'ensemble de la formation initiale d'enseignants :

S2 et S3/EG : « Mais la formation est comme ça aussi. – Oui, c'est ça, toute la formation est comme ça aussi. Les cours, c'est pareil en même temps. »

En ce sens, il nous semble que l'obligation et l'évaluation comme motif principal de pratique réflexive interactionnelle ne devraient pas être abordées uniquement en termes de limites. D'une certaine manière, elles peuvent être considérées comme une incitation à la pratique réflexive interactionnelle, ce que les étudiants reconnaissent :

ES38/EG1 : « Je suis pour la contrainte parce que moi je fais tout au dernier moment, au dernier jour, donc si on ne m'oblige pas, je ne le ferai pas. »

ES3/EI : « Personnellement, je suis une personne qui a pu me sentir obligé de le faire – je n'ai pas le temps et tout ça – mais qui a appris beaucoup en le faisant, puis qui a vraiment pu bénéficier de la chose. »

Certains étudiants particulièrement clairvoyants sont même capables d'identifier non seulement les bénéfices qu'ils ont tirés de cette obligation mais également les intentions pédagogiques sous-jacentes des superviseurs :

ES4/EI : « Le fait que ce soit obligé, formel, ça nous force à première vue. Ça peut nous sembler pas naturel. Mais je pense aussi que le but c'est que ce ne soit pas naturel, pas spontané. Le but c'est que ce soit réfléchi. »

Aussi, les limites académiques de la pratique réflexive interactionnelle nous semblent somme toute à relativiser. Si le caractère obligatoire et évaluatif du dispositif de pratique réflexive interactionnelle est bien réel, il n'en reste pas moins qu'il est aussi porteur de certains bénéfices que certains étudiants perçoivent d'eux-mêmes.

Limites sociales

Parce qu'elle comprend nécessairement une dimension collective, la pratique réflexive interactionnelle serait en proie à des limites sociales. Ainsi, l'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle semble en partie déterminée par le degré de cohésion du groupe. Dans certains cas, le dispositif s'avère comme un moyen de créer et de maintenir la cohésion de groupe :

ES1/EI : « Je trouvais que les [listes de diffusion], c'était aussi convivial que le séminaire lui-même. »

À l'inverse, le groupe peut devenir un frein possible à la pratique réflexive interactionnelle lorsque les étudiants ne se connaissent pas suffisamment pour s'exposer en situation de vulnérabilité :

ES20/EG2 : « On ne se connaît pas. On se connaît un peu mais, je veux dire, pas suffisamment. »

S2/EG : « Évidemment, il y a le facteur [...] d'être analysé peut-être et jugé socialement par leurs confrères qui ne sont pas encore de vrais confrères. »

Le manque de cohésion d'un groupe amènerait alors les étudiants à ménager leur face et celles de leurs pairs, en limitant leurs interventions et en « polissant » le contenu de leurs réflexions :

ES1/EI : « Le groupe fait qu'on est peut-être plus gêné d'écrire pleinement ce qui n'a pas marché. »

ES47/EG2 : « Je ne voulais pas que la seule chose que les gens aient de moi comme image personnellement, ce soit le côté négatif. »

La pratique réflexive interactionnelle peut donc générer des limites sociales, qui auraient pour cause une absence de cohésion de groupe (ici due à un manque de connaissance entre les étudiants) et qui auraient pour conséquence un ménagement des faces qui briderait une réflexion authentique.

Limites développementales

Outre les limites académiques et sociales, la pratique réflexive interactionnelle peut également se heurter à des limites développementales, c'est-à-dire des limites liées au niveau de développement professionnel des enseignants-stagiaires. Le manque d'expertise formerait la première d'entre elles. En effet, les enseignants-stagiaires ne se sentent pas toujours suffisamment expérimentés pour échanger des propos pertinents sur les pratiques de leurs collègues :

ES47/EG2 : « Des fois, les questions étaient très précises. Qu'est-ce que tu peux dire sinon : 'Je suis désolé, je ne peux pas te répondre'. Je ne sais pas donc je ne réponds pas. »

ES48/EG3 : « Les gens [de la liste de diffusion] ont de toute façon la même expérience que nous. Souvent, ce qu'on veut, c'est un plus. »

Une seconde limite développementale concerne ce que nous avons appelé « l'égo-professionnalisme » des enseignants-stagiaires, soit le fait qu'ils semblent très centrés sur leur expérience singulière de stage. Ce faisant, ils porteraient peu d'intérêt aux situations de

leurs collègues dès lors qu'elles ne feraient pas directement écho à leur vécu, ce qui peut être interprété comme un manque à gagner :

ES2/EI : « On a une manière de voir les choses assez restreinte étant donné qu'on est nouveau dans le domaine. »

ES4/EI : « Des fois, il y avait des problèmes qui étaient soulevés et qui ne me touchaient pas nécessairement. Puis là, de réagir... oui, tu peux réfléchir, penser à comment toi tu aurais réagi mais en même temps, si tu ne l'as pas vécu, c'est des fois difficile de réagir. »

S2/EG : « Dans la phase de vécu où ils sont, [...] ils sont extrêmement centrés sur leur problématique à eux. Et ce qui se passe dans les autres écoles, ce qui se passe ailleurs, si ça n'a pas une incidence directe sur une problématique qu'ils vivent, ils vont répondre un peu dentelle, un peu artificiel. »

À ce titre, le fait que les enseignants-stagiaires ne partagent pas tous la même discipline ou le même milieu d'enseignement est perçu comme un obstacle à leur pratique réflexive interactionnelle :

ES27/EG2 : « C'est sûr qu'on est tous enseignants. Mais en même temps, qu'est-ce que j'ai en commun avec quelqu'un qui enseigne les mathématiques ? »

ES10/EG3 : « On est tous dans des domaines différents. Alors je ne peux pas nécessairement, au niveau pédagogique, aider [nom d'un enseignant-stagiaire] qui est en français. »

ES2/EI : « Être au public et être au privé, c'est deux choses différentes. Donc je ne comprends pas nécessairement moi ce qu'eux vivent. »

ES4/EI : « Moi, à [nom d'une ville], je ne vis pas la même chose que les gens à Montréal. »

L'identification de l'égo-professionnalisme et du manque d'expertise comme des limites de la pratique réflexive interactionnelle semble cependant à relativiser. En effet, il est possible de penser que ces limites développementales, valables a priori pour tout enseignant-stagiaire, forment une des conditions principales des dispositifs de pratique réflexive. En effet, il est possible de penser qu'un des objectifs des dispositifs de pratique réflexive est

précisément d'amener les enseignants-stagiaires à dépasser leur niveau actuel de développement professionnel. Certains étudiants l'ont d'ailleurs bien compris :

ES60/EG1 : « Si on est tout le temps juste appelé à réagir sur ce qui nous interpelle le plus, c'est peut-être à travailler. »

Autrement dit, bien qu'il s'agisse de limites réelles, ces caractéristiques développementales formeraient avant tout les conditions (la raison d'être, en un sens) des dispositifs de pratique réflexive. Au même titre que les limites académiques présentées ci-dessus, il est donc possible de penser que les limites développementales, à savoir le manque d'expertise et l'égo-professionnalisme des enseignants-stagiaires, sont bénéfiques à leur pratique réflexive interactionnelle.

Limites interactionnelles

Les dernières limites identifiées pour la pratique réflexive interactionnelle sont d'ordre interactionnel. Elles concernent donc les outils d'interaction mis à la disposition des enseignants-stagiaires pour échanger sur leurs pratiques de stage. Pour rappel, le dispositif de pratique réflexive interactionnelle que nous présentons ici exploite une liste de diffusion générée à partir des courriels des enseignants-stagiaires. Or cet outil ne semble pas adéquat pour soutenir la pratique réflexive interactionnelle des étudiants pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les courriels émis par le groupe d'enseignants-stagiaires seraient mélangés dans un même espace (i.e. la boîte courriel) à d'autres courriels n'ayant pas rapport. L'attention que les enseignants-stagiaires accordent aux courriels du groupe serait donc fonction de l'importance qu'ils attribuent aux autres courriels reçus dans la même période. Autrement dit, les enseignants-stagiaires ne seraient pas enclins à lire les courriels du groupe si d'autres courriels, qu'ils jugent plus importants, ont été reçus en même temps :

ES39/EG3 : « J'attends un courriel important ou urgent. Il rentre peut-être un peu après ou avant celui [de la liste de diffusion], c'est vite fait : j'oublie assez rapidement le courriel [de la liste de diffusion] parce que je vais lire le message que j'attendais. »

ES38/EG1 : « On voyait la liste d'Edu4012blabla[S3], puis ensuite j'avais une réponse de l'organisation du bal des finissants. Pfff, je ne lirai jamais la réflexion, après ça. »

Par ailleurs, puisque les courriels du groupe sont mélangés à d'autres courriels par ordre chronologique, il serait difficile d'avoir une représentation visuelle des fils de discussion³⁸. On ne sait donc pas « qui a dit quoi à qui et dans quel ordre », hormis par le biais des tags qui accompagnent les courriels, lesquels ne sont à aucun moment évoqués par les participants. L'interaction apparaît alors déstructurée, ce qui la rendrait confuse à suivre :

ES3/EI : « Si on ne spécifiait pas qu'on répondait à la réflexion de telle personne, des fois c'était difficile de faire le suivi de l'évolution de la réflexion et de sa réponse, la réponse à la réponse, etc. Donc un moment donné, les gens devenaient perdus là-dedans. »

ES6/G1 : « C'était chaotique, l'organisation, parce que justement c'était des courriels puis c'était en fonction de l'heure à laquelle c'était envoyé. »

ES39/G1 : « Si c'est, mettons 'Réaction à telle personne' mais si je n'ai pas encore lu ce qu'est la réflexion de telle personne, peut-être que j'aimerais bien ça le lire en premier mais je ne sais pas ce qu'était sa réflexion. »

Enfin, la surcharge de la boîte courriel peut être un autre inconvénient de l'outil. Bien que ce dernier point puisse paraître relativement anodin, il représenterait une gêne non seulement pour ceux qui reçoivent les courriels (voir première citation ci-dessous) que pour ceux qui aimeraient en envoyer davantage mais qui ont peur de causer un problème de surcharge de courriels à leurs collègues (voir deuxième citation ci-dessous) :

ES1/EG3 : « Ça remplit la boîte de courriel parce que [la liste de diffusion] justement arrive dans notre boîte de courriel. »

ES1/EI : « Si j'avais commencé à écrire à chaque jour, il y a aurait quelqu'un qui m'aurait dit : 'Hey, tu remplis ma boîte de courriels ! »

Les autres limites de type interactionnel ne sont pas tant liées à l'outil en tant que tel qu'au type d'interaction qu'il générerait. La liste de diffusion, tout comme le forum électronique, se caractérise par une interaction scripturale et asynchrone, ce qui signifie que les interactions entre les interlocuteurs sont différées dans le temps. Ces caractéristiques interactionnelles sont identifiées comme un frein à la pratique réflexive des enseignants stagiaires pour plusieurs raisons. Tout d'abord, certains problèmes évoqués par les

³⁸ Un fil de discussion est composé d'un message initial suivi des messages subséquents qu'il a générés.

enseignants-stagiaires demandent une solution rapide que l'interaction asynchrone ne peut garantir puisque le temps de réponse n'est pas instantané :

ES54/EG3 : « On a une question assurée mais on n'a pas de réponse assurée. Donc, en n'étant pas sûr que quelqu'un va nous répondre, [...] on a déjà réglé le problème dans le fond. »

ES50/EG2 : « La réponse peut venir beaucoup plus tard que l'envoi et certains problèmes requièrent une correction instantanée presque. Donc le groupe [la classe] que tu as et avec qui tu as un problème, tu peux l'avoir le lendemain, donc la solution, tu en as besoin presque maintenant. »

Une autre limite a trait au format scriptural. En effet, échanger sur sa pratique par écrit est jugé plus fastidieux et moins efficace qu'à l'oral :

ES16/EG2 : « Ça prend juste 15 lignes, juste pour élaborer la situation avant même de parler du problème. »

ES25/EG1 : « Là je me disais : 'Ok, là je vais avoir à peu près la moitié de mon courriel ou le trois-quart qui va être de cerner le contexte de 'pourquoi est-ce que je vais réfléchir sur ce sujet-là'. »

Pourtant, les limites d'ordre interactionnel sont à nuancer dans la mesure où elles sont perçues différemment par les enseignants-stagiaires. En effet, pour quelques-uns d'entre eux, l'interaction asynchrone semble former des conditions favorables à leur participation :

ES19/EG1 : « Moi, comme vous l'avez vu, je parle en dernier. Alors le fait de m'avoir obligée à parler [sur la liste de diffusion], ça m'a servie parce que comme ça je suis arrivée à m'exprimer. »

ES1/E1 : « J'aime ça écrire. Et si je ne fais pas mes réflexions sur un forum, je les fais chez moi, à l'écrit ou je prends des notes des choses qui se passent. Alors je trouvais ça intéressant d'avoir à faire la réflexion. »

En somme, l'efficacité du type d'interaction semble dépendre des goûts et de la personnalité propres à chaque enseignant-stagiaire :

ES53/EG1 : « Il y a des gens qui aiment peut-être mieux le courriel, il y en a qui aiment mieux peut-être le face-à-face. [...] Moi, j'aime bien le courriel. »

ES17/EG1 : « Je ne pense pas que ça [la liste de diffusion] rejoint vraiment tout le monde mais je pense qu'aucun outil ne pourra jamais rejoindre tout le monde de toute façon. »

Pour résumer, l'analyse thématique à laquelle nous avons procédé nous a permis d'identifier quatre types possibles de limites que rencontrerait la pratique réflexive interactionnelle en contexte de stage d'enseignement : les limites académiques, sociales, développementales et interactionnelles, comme le montre la Figure 15.

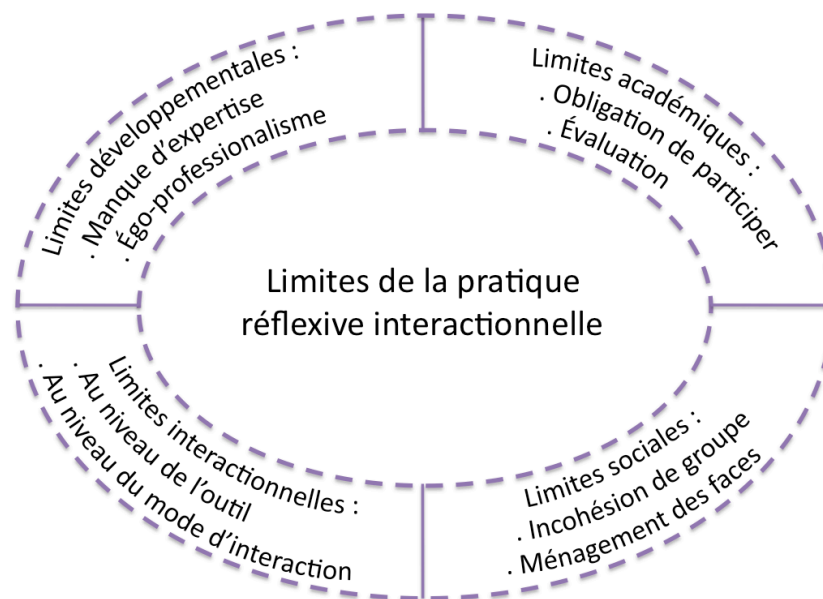


Figure 15. Limites de la pratique réflexive interactionnelle en ligne.

Ces limites ne semblent toutefois pas être de même nature. En effet, nous avons noté que les limites académiques et développementales semblent être bénéfiques pour le développement de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires alors que les limites sociales et interactionnelles apparaissent davantage comme des nuisances que les formateurs gagneraient à réduire.

À partir des limites identifiées, nous pouvons, dans la partie suivante, déduire certaines conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle en formation initiale afin de répondre à la deuxième partie de notre objectif de recherche.

Conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle

Afin de déduire les conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle, nous résumons brièvement chaque limite identifiée pour en dégager, dans une suite logique, certaines conditions qu'elle appelle.

Ainsi, les limites académiques concernent principalement le caractère obligatoire et évaluatif de la participation à la liste de diffusion. Ces limites semblent pousser les enseignants-stagiaires à produire une pratique réflexive interactionnelle qui réponde aux attentes des superviseurs, aux dépens d'un réel et authentique besoin de réflexion. Cependant, elles seraient également bénéfiques dans la mesure où elles amèneraient les étudiants à produire une réflexion structurée qu'ils n'élaboreraient peut-être pas d'eux-mêmes. À la lumière de cette remarque, il ne saurait s'agir de supprimer l'obligation et l'évaluation de la participation à la liste de diffusion. En revanche, une condition d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle consisterait à expliciter aux étudiants les intentions de formation qui ont motivé le dispositif d'accompagnement. Autrement dit, il s'agit d'expliquer pourquoi un tel dispositif a été mis en place et pourquoi il a été rendu obligatoire et évalué. En effet, le bien-fondé d'un dispositif peut sembler évident pour les formateurs mais il ne l'est pas toujours pour les étudiants, comme le note un superviseur :

S3/EG : « On le prend pour acquis [...]. Mais peut-être qu'il faudrait dire : 'bon, voici maintenant pourquoi on fait ça, voici l'utilité de ça, pourquoi on pense que c'est important'. [...] Parce que là, je pense qu'on le prend pour acquis. »

Ainsi, l'explicitation des intentions de formation qui motivent l'obligation et l'évaluation de la participation au dispositif d'accompagnement des enseignants-stagiaires apparaît comme une condition d'efficacité extraite des limites académiques.

Le deuxième type de limites de la pratique réflexive interactionnelle est social. Il peut se manifester par un manque de cohésion de groupe qui amènerait les étudiants à éviter toute situation de vulnérabilité. Ce faisant, les échanges consisteraient principalement à ménager les faces des interlocuteurs plutôt qu'à partager de façon authentique les problèmes qui peuvent surgir dans les pratiques de stages. Prenant en considération ces

limites, une condition d'efficacité possible de la pratique réflexive interactionnelle serait d'établir un climat de respect, de confiance, de droit à la vulnérabilité et à l'erreur parmi les étudiants, sans quoi la pratique réflexive interactionnelle ne pourrait trouver sa place. Cette condition d'efficacité suggère donc que la pratique réflexive interactionnelle est dépendante de la qualité relationnelle instaurée chez les interactants.

Les limites développementales de la pratique réflexive interactionnelle concernent principalement le manque d'expertise et l'égo-professionnalisme des enseignants-stagiaires. Dans le premier cas, les étudiants ne se sentiraient pas aptes à conseiller leurs collègues. Dans le deuxième cas, les étudiants ne percevraient pas d'intérêt à réfléchir sur des situations d'enseignement trop différentes de la leur, faute d'y trouver des similitudes. Nous avons noté que ces limites forment également une des raisons d'être des dispositifs de pratique réflexive interactionnelle en formation initiale. À ce titre, ces limites peuvent être interprétées comme bénéfiques et visent justement à être travaillées et réduites au fur et à mesure de la formation. Dès lors, nous sommes enclin à croire qu'elles forment en tant que telle une condition d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle, l'idée étant de pousser les étudiants à dépasser leur niveau actuel de développement professionnel pour continuer à progresser. Aussi, partir des limites développementales des enseignants-stagiaires pour chercher à les repousser constituerait une troisième condition d'efficacité possible.

Enfin, les limites d'ordre interactionnel sont les dernières limites que nous avons identifiées. Elles existeraient à deux niveaux : au niveau de l'outil et au niveau de l'interaction qu'il génère. Pour ce qui est de l'outil, nous avons noté que la liste de diffusion ne semble pas adéquate pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires dans la mesure où elle déstructurerait les fils de discussion, elle surchargerait les boîtes de courriels et elle mettrait en « concurrence » les courriels du groupe avec ceux n'ayant pas rapport. À ce titre, une des conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle serait de choisir un espace virtuel réservé aux interactions du groupe (ex. forum de discussion). Concernant le type d'interaction, l'interaction scripturale asynchrone semble poser problème dans la mesure où elle ne permettrait pas aux étudiants d'échanger

instantanément sur des situations requérant une intervention rapide. Il ne s'agit pourtant pas de l'abolir dans la mesure où elle représente un mode d'interaction bien adapté à certains étudiants. À ce titre, le type d'interaction semble dépendant des goûts et de la personnalité de chacun. Dès lors, une des conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle serait de mettre à la disposition du groupe d'enseignants-stagiaires des outils supportant plusieurs types d'interaction. Nous pensons particulièrement à des plateformes virtuelles offrant des espaces de groupe contenant des wikis, des forums, du clavardage, de la vidéo, un parvis, etc., ce qui est susceptible de rejoindre un grand nombre de participants. Bien sûr, complémentairement à l'interaction en ligne, il semble important de prévoir des moments d'interaction en présentiel puisque l'interaction orale en face-à-face représente a priori une voie complémentaire et non négligeable de soutien à la pratique réflexive interactionnelle des étudiants (voir article 3). La Figure 16 permet de résumer les différentes conditions que nous avons déduites à partir des limites identifiées précédemment (voir partie *Limites de la pratique réflexive interactionnelle*).

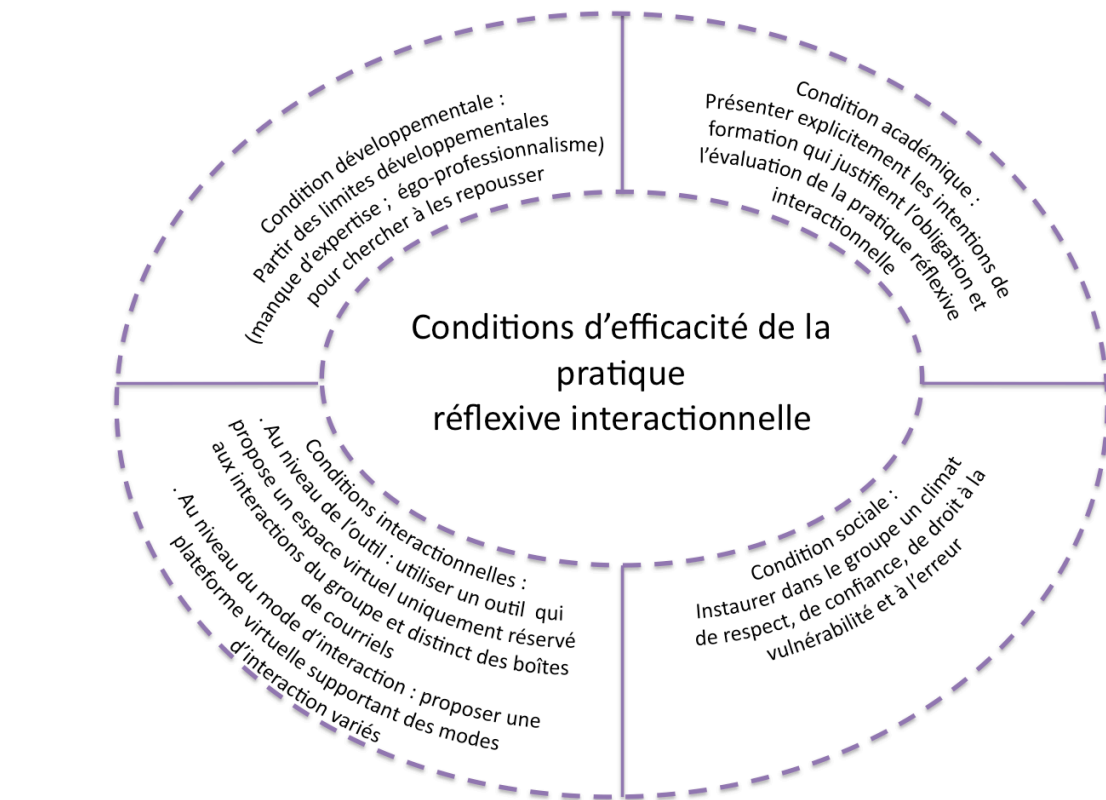


Figure 16. Conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle en ligne.

Ainsi, la condition « Présenter explicitement les intentions de formation qui justifient l'obligation et l'évaluation de la pratique réflexive interactionnelle » répond aux limites académiques. La condition « Instaurer dans le groupe un climat de respect, de confiance, de droit à la vulnérabilité et à l'erreur » adresse les limites sociales. Les conditions liées à l'outil et au mode d'interaction (en bas à gauche de la Figure 16) visent à réduire les limites interactionnelles. Enfin, « partir des limites développementales (manque d'expertise ; égo-professionnalisme) pour chercher à les repousser » répond aux limites développementales des enseignants-stagiaires et semble former une condition essentielle de la pratique réflexive interactionnelle dans la mesure où elle peut être interprétée comme une raison d'être des dispositifs de soutien à la pratique réflexive.

La partie suivante permet de reprendre les différentes limites et conditions d'efficacité auxquelles nous avons abouti et de les discuter à la lumière de la littérature scientifique du domaine.

Discussion

Pour ouvrir la discussion sur les limites et les conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle en formation initiale d'enseignants, nous pouvons commencer par récapituler les résultats auxquels nous avons abouti. Le Tableau VIII présente les limites recensées et les conditions d'efficacité qui en ont été déduites.

Tableau VIII

Limites et conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle en ligne

Limites de la pratique réflexive interactionnelle	Conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle
Limites académiques : <ul style="list-style-type: none"> - obligation de participer à la liste de diffusion - évaluation de la pratique réflexive interactionnelle 	Condition académique : Présenter explicitement les intentions de formation qui justifient l'obligation et l'évaluation de la pratique réflexive interactionnelle
Limites sociales : <ul style="list-style-type: none"> - incohésion de groupe - ménagement des faces 	Condition sociale : Instaurer dans le groupe un climat de respect, de confiance, de droit à la vulnérabilité et à l'erreur
Limites développementales : <ul style="list-style-type: none"> - manque d'expertise - égo-professionnalisme 	Condition développementale : Partir des limites développementales (manque d'expertise ; égo-professionnalisme) pour chercher à les repousser
Limites interactionnelles : <ul style="list-style-type: none"> - au niveau de l'outil : déstructuration des fils de discussion ; surcharge de la boîte de courriels ; concurrence entre les courriels du groupe et les courriels n'ayant pas rapport - au niveau du mode d'interaction : temps différé entre les interactions ; limites de l'écrit par rapport à l'oral 	Conditions interactionnelles : <ul style="list-style-type: none"> - au niveau de l'outil : utiliser un outil qui propose un espace virtuel uniquement réservé aux interactions du groupe et distinct des boîtes de courriels - au niveau du mode d'interaction : proposer une plateforme virtuelle supportant des modes d'interaction variés

Il est intéressant de mettre en dialogue ces résultats avec ceux de la littérature scientifique du domaine que nous avons évoqués plus haut (voir partie *Facteurs facilitant ou entravant l'efficacité des dispositifs de soutien à la pratique réflexive interactionnelle en ligne*). Ainsi, les limites académiques de notre étude semblent rejoindre le facteur « Façon dont la technologie est utilisée » de Seale et Cann (2000). Ces auteurs notent en effet que « making the task compulsory masked its relevance for some students » (p. 317). Pour y remédier, Seale et Cann (2000) avancent que « reflective thinking could be facilitated further if both tutors made the goals, purposes and expectations of using the discussion lists

a lot more explicit » (p. 319), ce qui correspondrait également à la condition académique d'efficacité que nous avons déduite.

Les limites sociales, quant à elles, peuvent être confrontées à l'étude de Makinster et al. (2006). En effet, ces auteurs notent qu'un espace virtuel fermé « would provide the preservice teachers with a place in which they can feel comfortable voicing any and all concerns among peers and more experienced teachers with whom they have established a certain level of trust and confidentiality » (p. 575). À la lumière de nos résultats, nous serions enclins à penser que l'accès protégé à un espace d'interaction en ligne forme une condition nécessaire mais non suffisante pour enrayer les limites sociales. En effet, l'espace virtuel fermé d'interaction que nous avons observé (i.e. la liste de diffusion) n'a pas suffi à prévenir les limites sociales que nous avons identifiées. Autrement dit, des aspects relationnels seraient à considérer, en plus de l'accès protégé à l'espace virtuel, ce qui fait l'objet de la condition sociale d'efficacité que nous proposons (voir Tableau VIII). Song, Singleton, Hill et Hwa Koh (2003), dont l'étude porte sur l'interaction en ligne pour l'apprentissage (et non pas pour la pratique réflexive), abordent ces aspects relationnels en termes de « sense of community » (p. 68).

Les limites développementales de notre études n'apparaissent visiblement pas dans les études de Seale et Cann (2000) et de Makinster et al. (2006), ce qui peut sans doute s'expliquer par le fait qu'il s'agit de facteurs externes aux dispositifs de soutien à la pratique réflexive. En effet, ces limites sont davantage liées à l'individu et à son stade de développement professionnel. C'est donc dans la littérature sur le développement professionnel qu'on peut trouver des échos à nos résultats. Ces derniers semblent rejoindre ceux de Fuller (1969) et de Kagan (1992), qui note que « in a very real sense, the initial focus of novice teachers is inward » (p. 147). Kagan (1992) en conclut alors que « instead of expecting novices to reflect on the moral and ethical implications of classroom practices, teacher educators might be wiser to guide novices through their biographical histories » (p. 163). La condition développementale d'efficacité que nous avons déduite (voir Tableau VIII) va dans le même sens en proposant de travailler à partir des limites

développementales des enseignants-stagiaires pour chercher à les repousser progressivement.

Enfin, les limites interactionnelles identifiées dans notre étude n'ont pas été retrouvées dans les études de Seale et Cann (2000) et de Makinster et al. (2006). Seale et Cann (2000), qui utilisent pourtant le même outil d'interaction (une liste de diffusion), notent simplement que certains étudiants semblent préférer les interactions en face-à-face aux interactions en ligne pour soutenir leur pratique réflexive, sans mentionner les raisons de cette préférence. En revanche, ces auteurs remarquent que « students have different preferences for the way they learn and study, and the way we use learning technologies perhaps needs to reflect this. » (p. 319), ce qui semble aller dans le même sens que la condition interactionnelle visant à proposer des modes d'interaction variés aux étudiants pour rejoindre le plus grand nombre d'entre eux (voir Tableau VIII).

À la lumière des limites et des conditions d'efficacité récapitulées dans le Tableau VIII, nous sommes alors amené à compléter le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle présenté précédemment (voir partie *Modélisation de la pratique réflexive interactionnelle*). En effet, ce modèle ne considérait jusque-là que le processus de la pratique réflexive interactionnelle. Nous sommes maintenant en mesure de le préciser en y ajoutant également des éléments concernant l'opérationnalisation de la pratique réflexive interactionnelle dans les dispositifs d'accompagnement des stagiaires. Nous aboutissons alors à la Figure 17, laquelle se compose du modèle de pratique réflexive interactionnelle mis en lien avec les limites identifiées dans cet article et les conditions d'efficacité qui en ont été déduites. En ce sens, cet article présente un avancement des connaissances à la fois au niveau empirique et conceptuel dans la mesure où il contribue à l'opérationnalisation du cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle en contexte de stage d'enseignement.

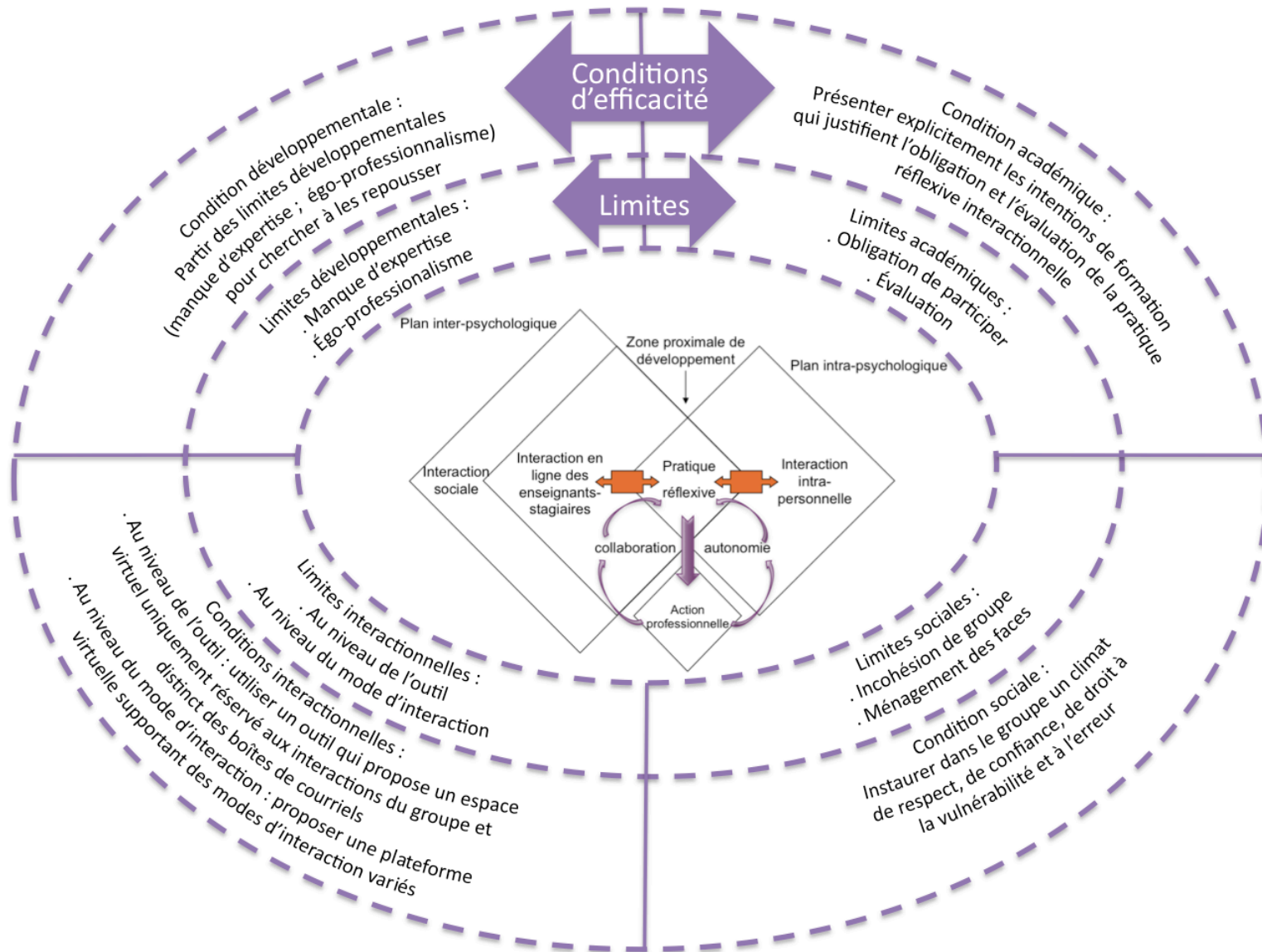


Figure 17. Modèle de pratique réflexive interactionnelle en ligne, limites et conditions d'efficacité.

Soulignons que les limites académiques et développementales semblent diverger des limites sociales et interactionnelles sur deux plans distincts : (1) la désirabilité ; (2) et l'étendue.

(1) *Désirabilité*. Du point de vue des formateurs, nous pouvons distinguer les limites indésirables (limites sociales et interactionnelles) et les limites louables (limites académiques et développementales). Dans le premier cas, les limites seraient causées par des nuisances du dispositif de formation. Autrement dit, il s'agirait d'effets secondaires négatifs qui freinent la pratique réflexive interactionnelle des étudiants et qui gagneraient donc à être réduits, voire supprimés. Au contraire, les limites louables reposeraient sur des intentions de formation voulues par les formateurs. Pour les limites académiques, l'intention de formation est d'obliger les étudiants à réfléchir de façon structurée sur leur pratique, sans quoi ils ne seraient peut-être pas enclins à le faire par eux-mêmes. Pour les limites développementales, l'intention de formation est de pousser les étudiants à aller au delà de leur niveau actuel de développement professionnel pour continuer à progresser. Pour qu'elles soient louables, ces limites doivent cependant être comprises par les étudiants et donc explicitées en tant que telles par les formateurs. Ce faisant, les étudiants seraient plus à même d'en tirer les pleins bénéfices.

(2) *Étendue*. Les limites académiques et développementales sont a priori valables pour tout dispositif de pratique réflexive en formation initiale d'enseignants, que cette dernière soit interactionnelle ou individuelle (ex. portfolio ; journal de bord ; etc.). Au contraire, les limites sociales et interactionnelles ne semblent s'appliquer qu'au cas de la pratique réflexive interactionnelle dans la mesure où elles sont dues à la dimension collective du dispositif.

Conclusion

Pour rappel, l'objectif de cette étude était d'identifier les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et d'en déduire les conditions d'efficacité. Pour répondre à cet objectif, nous avons adopté une démarche exploratoire comprenant des entrevues individuelles et de groupe auprès de trois groupes d'enseignants-

stagiaires participant à un dispositif de pratique réflexive interactionnelle au moyen d'interactions en ligne. Au terme de notre analyse, nous avons identifié quatre types de limites possibles liés à la pratique réflexive interactionnelle : des limites d'ordre académique, social, développemental et interactionnel. Ces limites varient en termes d'étendue et de désirabilité. En effet, les limites académiques et développementales semblent louables et valables pour tout dispositif de soutien à la pratique réflexive alors que les limites sociales et interactionnelles apparaissent indésirables et spécifiques à la pratique réflexive interactionnelle. Pour chacune d'entre elles, nous en avons finalement déduit des conditions d'efficacité possibles. Ainsi, nous avons été amené à compléter notre modèle initial de pratique réflexive interactionnelle pour y ajouter les limites et les conditions qui semblent intervenir lors de son opérationnalisation dans les dispositifs de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. L'apport de cette étude est donc double :

- au niveau empirique, elle a permis d'identifier les limites et de déduire les conditions d'efficacité possibles de la pratique réflexive interactionnelle en contexte de stage d'enseignement, ce qui correspondait à notre objectif de recherche ;
- ce faisant, elle a permis un apport théorique en complétant le modèle de la pratique réflexive interactionnelle développé plus haut.

À la lumière des résultats obtenus dans cette étude, les recommandations logiques qui en émanent consistent à tenir compte des conditions d'efficacité exposées plus haut lors de l'implantation de l'interaction en ligne dans des dispositifs de soutien à la pratique réflexive interactionnelle en contexte de stage.

Il convient pour finir de mentionner les limites et les forces de notre étude pour apprécier les résultats qu'elle présente à leur juste valeur. Une première limite concerne la transférabilité des résultats. En effet, les résultats ont été dégagés par l'étude d'un seul dispositif de sorte que leur transférabilité n'est pas garantie. Par ailleurs, cette étude repose sur une seule méthode d'analyse : l'analyse thématique. Or étant donné sa nature interprétative, l'analyse thématique est particulièrement sujette « [au] subjectivisme de l'analyste et [aux] interprétations globalisantes » (Van der Maren, 1996, p. 412). Pour contrer ce biais, nous avons : (1) varié les instruments de collecte de données (i.e. entretiens

de groupe ; entrevues individuelles) ; (2) procédé à un contre-codage sur 25 % du matériel, ce qui permet de rehausser l'objectivation du codage.

En termes de force, la présence d'entrevues de groupe et d'entrevues individuelles nous semble complémentaire. Les entrevues de groupe nous ont permis de dégager les tendances générales et les points de désaccord parmi les participants. Au contraire, les entrevues individuelles ont permis de dévoiler des aspects plus sensibles de la pratique réflexive interactionnelle, tel que le sentiment de vulnérabilité dû à la condition de stagiaire et le ménagement des faces au sein d'un groupe.

Pour faire suite à cette étude, il serait intéressant de préciser davantage les modalités d'opérationnalisation de la pratique réflexive interactionnelle que nous avons esquissées ici. Autrement dit, il conviendrait de comparer différents dispositifs de pratique réflexive interactionnelle en termes d'efficacité pour le soutien de la pratique réflexive des futurs enseignants, à commencer par des dispositifs d'interaction en face-à-face *vs* en ligne.

Bibliographie

(Par souci d'économie, d'écologie et de pertinence, les références de cet article ne sont mentionnées qu'une seule fois, dans la section bibliographique du document.)

Chapitre 7 : Troisième article de thèse

Rôle de l'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires

Simon Collin
Thierry Karsenti
Université de Montréal

Résumé

Cet article a pour objectif de déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Pour ce faire, nous avons suivi trois groupes d'enseignants-stagiaires de 4^e année (N=34) dans le cadre d'une étude exploratoire mixte qui a fait intervenir des entrevues individuelles et de groupe et un questionnaire en ligne. Les résultats indiquent en premier lieu que l'interaction en ligne joue un rôle doublement secondaire pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Pourtant, elle fait état de plusieurs fonctions réflexives et d'une réflexion globale de qualité pour les enseignants-stagiaires qui s'y investissent. Par ailleurs, au delà de la pratique réflexive, l'interaction en ligne semble couvrir d'autres fonctions tout aussi louables au niveau social et psychologique et émotionnel, ce qui permet de penser qu'elle joue un rôle secondaire mais néanmoins positif pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN) (à soumettre)

Introduction

La pratique réflexive est désormais une compétence implantée dans de nombreux programmes de formation initiale d'enseignants (Mansvelder-Longayroux, Beijaard et Verloop, 2007). Dans la mesure où elle est intimement liée à l'action professionnelle (Schön, 1983), son développement en formation initiale est particulièrement indiqué en contexte de stage d'enseignement. Parallèlement, les outils de communication par Internet recouvrent un fort potentiel en stage d'enseignement, notamment parce qu'ils s'offrent comme un moyen de contact entre les superviseurs et les étudiants, ces derniers étant dispersés sur différents lieux de stage ce qui réduit les occasions d'interaction en présentiel (Karsenti, Lepage et Gervais, 2002). À ce titre, l'intégration de l'interaction en ligne dans des dispositifs de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires n'est donc pas surprenante. Dans cette perspective, il est légitime de s'interroger sur le rapport entre l'interaction en ligne et la pratique réflexive en stage d'enseignement, ce qui constitue l'objet de cette étude exploratoire mixte. Plus précisément, notre objectif de recherche est de déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Pour ce faire, nous commençons par établir le stage d'enseignement comme une période favorable à l'association de la pratique réflexive et de l'interaction en ligne avant de donner un aperçu de la littérature empirique sur l'interaction en ligne comme outil de soutien à la pratique réflexive. Nous présentons ensuite la méthodologie et les résultats obtenus. Nous terminons par une discussion de ces résultats à la lumière de la littérature scientifique du domaine. Avant cela, commençons par délimiter l'objectif de notre étude.

Objectif de recherche

Cette étude a pour objectif de déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Elle vise donc à cerner les conceptions des acteurs du stage d'enseignement (enseignants-stagiaires ; superviseurs) concernant la pratique réflexive par l'interaction en ligne. La partie suivante permet de poser le contexte de notre objet d'étude.

Le stage d’enseignement : point de croisement de la pratique réflexive et de l’interaction en ligne

Dans cette partie, nous nous proposons d’expliciter le rapport de pertinence qui lie pratique réflexive et interaction en ligne en contexte de stage d’enseignement. Commençons d’abord par préciser l’enjeu du stage d’enseignement pour le développement de la pratique réflexive.

Le stage d’enseignement : période propice au développement de la pratique réflexive

L’inclusion officielle de la pratique réflexive comme compétence professionnelle en formation initiale d’enseignants au Québec (Ministère de l’éducation du Québec, (MEQ), 2001) est le reflet d’un mouvement mondial³⁹. Dans son sens le plus large, la pratique réflexive peut être définie comme la compétence à « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l’action » (Ministère de l’éducation du Québec, (MEQ), 2001, p. 127). Telle que définie par Schön (1983), la pratique réflexive constitue une forme de réflexion ancrée dans la pratique et très proche de l’action professionnelle. À ce titre, elle semble particulièrement susceptible de se développer lors des stages d’enseignement, ce qui explique pourquoi ces derniers incluent généralement des dispositifs de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Parmi les outils intervenant dans les dispositifs de soutien à la pratique réflexive, l’interaction en ligne semble connaître plusieurs avantages, que nous mentionnons dans la partie suivante.

L’interaction en ligne : un double avantage en contexte de stage d’enseignement

L’interaction en ligne se voit attribuer plusieurs avantages en contexte de stage d’enseignement. En premier lieu, elle permet de prolonger l’accompagnement des

³⁹ Pour la Belgique francophone, voir l’Administration générale de l’enseignement et de la recherche scientifique, 2001 ; pour la France, voir le Haut conseil de l’éducation, 2006 ; pour les États-Unis, voir le *National Council for Accreditation of Teacher Education*, 2008 ; pour l’Europe, voir l’Institut national de recherche pédagogique, 2005.

enseignants-stagiaires en dehors des rencontres en présentiel grâce à la flexibilité spatio-temporelle dont elle fait preuve (Karsenti et al., 2002).

Outre l'accompagnement des enseignants-stagiaires à distance auquel peuvent contribuer les outils de communication par Internet, l'interaction en ligne, notamment lorsqu'elle est asynchrone, couvre un potentiel sociocognitif susceptible de soutenir leur pratique réflexive. En effet, de par le caractère auto-réflexif qu'implique l'acte d'écriture (Vanhulle et Deum, 2006, p. 6-7), l'interaction en ligne asynchrone est susceptible de stimuler la cognition des interactants. D'ailleurs, un certain nombre d'auteurs (Depover, Karsenti et Komis, 2007 ; Jonassen, 2000) a déjà évoqué les outils de communication par Internet comme des outils pouvant soutenir la cognition⁴⁰.

Le double avantage de l'interaction en ligne (i.e. accompagnement des enseignants-stagiaires à distance ; potentiel sociocognitif) explique pourquoi elle est positivement perçue comme outil de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires (voir Barnett, 2002 ; Zhao et Rop, 2001). La partie suivante permet de préciser le potentiel de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires à partir d'études empiriques traitant de cet objet de recherche.

Pratique réflexive et interaction en ligne : aperçu de la littérature

Afin de donner une idée de l'état des connaissances sur l'interaction en ligne comme outil de soutien à la pratique réflexive d'étudiants, nous proposons un aperçu de la littérature empirique sur cet objet de recherche.

Rhine et Bryant (2007) ont utilisé des études de cas vidéographiées pour stimuler l'interaction d'une vingtaine d'enseignants-stagiaires sur un forum (*Blackboard*). Les résultats sont positifs, d'après les thématiques réflexives qu'ils ont retrouvées dans les interactions, telles que le soutien par les pairs et les stratégies d'enseignement et de gestion

⁴⁰ Relevons toutefois une nuance entre ces auteurs. Si Depover et al. (2007) parlent d'outils à « potentiel cognitif », Jonassen (2000) évoque simplement des outils cognitifs, ce qui semble sous-estimer l'importance des usages réels qui conditionnent la portée cognitive de ces outils.

de classe échangés entre les enseignants-stagiaires. Ruan et Beach (2005, N=21) et Bodzin et Park (2002, N=32) ont également abouti à des résultats positifs dans le contexte de la formation initiale d'enseignants. De leur côté, Makinster, Barab, Harwood et Andersen (2006) ont trouvé que les forums développaient la pratique réflexive non seulement chez les interactants exposant leur pratique professionnelle mais également chez les interactants y répondant. Les études de Karsenti et al. (2002) et Karsenti (2005) présentent des résultats favorables de l'utilisation de la liste de diffusion pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, notamment en termes de partage d'expérience et de rétroactions réciproques. Selon ces auteurs, la liste de diffusion serait d'ailleurs plus pertinente que le forum électronique de par la facilité d'accès et la familiarité que les enseignants-stagiaires entretiennent à l'égard du courriel électronique. De l'étude de Levin, He et Robbins (2006), il ressort que l'interaction synchrone facilite davantage la pratique réflexive des enseignants en formation que l'interaction asynchrone, ce qui va contre l'idée que l'interaction asynchrone laisse plus de temps pour réfléchir (Jonassen, 2000 ; Swan, 2001 ; Zhao et Rop, 2001). Les résultats de l'étude de Hawkes et Romiszowski (2001), quant à eux, établissent que « although more reflective, CMC proved not to be as interactive as face-to-face discourse » (p. 301). Ces résultats sont très intéressants dans la mesure où ils suggèrent que la réflexion et l'interaction sont deux phénomènes relativement autonomes. Les résultats obtenus par Guiller, Durndell et Ross (2008) sont sensiblement les mêmes, dans la mesure où ils établissent que la pratique réflexive par les outils de communication est plus élevée qu'en face-à-face, bien que les niveaux « supérieurs » de réflexion soient absents. À l'inverse, citons la recherche de Joiner et Jones (2003), lesquels observent que l'interaction en face-à-face est de meilleure qualité, bien que la différence avec l'interaction en ligne ne soit pas statistiquement significative. De même, suite à la revue de littérature menée par Zhao et Rop (2001) sur 28 textes traitant de 14 communautés éducatives virtuelles, dont six se réclament de la pratique réflexive, ces auteurs notent que malgré les attentes que les communautés éducatives virtuelles soulèvent en termes de pratique réflexive, « little is known about the effectiveness of CMC [Computer-Mediated Communication] for teacher learning ». Barnett (2002) tient le même discours dans sa recension de 24 études des années 90 portant sur l'interaction en ligne en réseau. Il en conclut que malgré les préjugés

favorables de la pratique réflexive et de l'interaction en ligne, « the research findings are mixed regarding the power of electronic networks to support reflection » (p. 11). Plus récemment, Wade, Fauske et Thompson (2008) en viennent aux mêmes conclusions en observant que « despite the promise of CMD [Computer-Mediated Dialogue], research findings are mixed about whether it [forum] actually produces greater critically reflective thinking among prospective teachers » (p. 400).

Ces quelques résultats nous indiquent que l'étude de la pratique réflexive par l'interaction en ligne semble donner lieu à des recherches empiriques récentes (une vingtaine d'années environ, si l'on en croit les premières études effectuées) dont il est dur de dégager des résultats solides et corroborés. D'une manière globale, l'interaction au sein de groupes d'étudiants paraît à la fois la plus représentée et la plus positive vis-à-vis de la pratique réflexive. Pourtant, les conclusions des revues de littérature de Zhao et Rop (2001), de Barnett (2002) et de Wade et al. (2008), ainsi que certaines recherches citées ici nous invitent à la prudence. Notre étude se situe donc dans la perspective d'approfondir cet objet de recherche de manière empirique. Pour ce faire, nous exposons dans la partie suivante la méthodologie mise en place.

Méthodologie

Nous présentons maintenant la méthodologie exploratoire mixte que nous avons adoptée pour répondre à notre objectif de recherche en mentionnant d'abord les participants à l'étude puis la collecte et l'analyse des données.

Participants

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, du 4 février au 16 avril 2009). 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 bidirectionnelle⁴¹. 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. Complémentairement à l'interaction en ligne, cinq séminaires de stage jalonnent la durée du stage de 4^e année et se déroulent en présentiel à l'université. Ils donnent l'occasion à chaque groupe de faire un retour sur les réflexions échangées par la liste de diffusion. En ce sens, les interactions en ligne et les interactions en face-à-face durant les séminaires ont pour but d'alimenter et de prolonger une réflexion commune des enseignants-stagiaires au sein de leurs groupes respectifs

Collecte de données

La collecte de données a fait intervenir deux types d'instruments : des entrevues individuelles et de groupe et un questionnaire en ligne. Quatre entrevues de groupe et quatre entrevues individuelles ont été passées à la fin du stage d'enseignement auprès des trois groupes d'étudiants et des superviseurs. Le thème des entrevues était centré sur le rôle de l'interaction en ligne pour le soutien de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Au préalable, les protocoles d'entrevue individuelle et de groupe (voir Annexes 2, 3 et 4) ont été pré-testés puis bonifiés auprès de deux enseignants-stagiaires de 3^e année en enseignement secondaire ayant vécu un dispositif d'accompagnement semblable.

⁴¹ La liste de diffusion est une « liste d'adresses électroniques identifiée par un pseudonyme et à laquelle on a attribué une adresse de courrier électronique en propre, de telle sorte qu'un message expédié à cette adresse sera automatiquement réexpédié à toutes les autres » (Grand dictionnaire terminologique : <http://www.granddictionnaire.com>). Un membre d'une liste de diffusion peut donc envoyer un courriel à tous les autres membres au moyen d'une adresse courriel unique. Dans cette étude, la liste de diffusion avait également un option permettant de tager les courriels afin d'avoir différentes informations sur leur provenance.

Parallèlement aux entrevues, nous avons adapté le *Online Personal/Overall Interaction Survey* d'Abdel-Maksoud (2007), lequel se focalise sur l'interaction en ligne comme prédicteur de la satisfaction et de l'engagement cognitif des étudiants dans un cours à distance. L'idée sous-jacente à l'intégration de ce questionnaire est qu'un engagement cognitif des participants dans les interactions en ligne d'un dispositif de soutien à la pratique réflexive témoigne de leur pratique réflexive interactionnelle. Ce questionnaire comprend notamment trois échelles qui semblent particulièrement intéressantes pour notre étude : une échelle concernant les interactions en ligne produites par chaque répondant (i.e. les interactions personnelles des répondants) ; une échelle concernant les interactions produites par le groupe de chaque répondant (i.e. les interactions du groupe des répondants) ; une échelle concernant la satisfaction de chaque répondant vis-à-vis de l'outil utilisé (i.e. liste de diffusion) ; ainsi qu'un item portant sur l'engagement cognitif des enseignants-stagiaires dans les interactions en ligne. L'adaptation et la traduction du questionnaire d'Abdel-Maksoud (2007) ont été pré-testées et les alphas de Cronbach ont respectivement atteint 0,738, 0,798 et 0,874 pour l'échelle des interactions personnelles, l'échelle des interactions de groupe et l'échelle de satisfaction, ce qui s'avère satisfaisant.

Le questionnaire en ligne (voir Annexe 6) a été envoyé en fin de stage aux trois groupes d'enseignants-stagiaires. Au total, 32 enseignants-stagiaires sur 34 ont répondu. Pour rendre les résultats statistiques plus robustes, nous avons également envoyé ce questionnaire à l'ensemble de la cohorte d'enseignants-stagiaires de 4^e année en enseignement secondaire de l'Université de Montréal (N=+/- 130). Vingt-cinq enseignants-stagiaires supplémentaires ont répondu, pour un total de 57 répondants.

Analyse des données

Les entrevues individuelles et de groupe ont d'abord été transcrites puis codées avec le logiciel d'analyse qualitative *QDA Miner* suivant une grille de codage semi-ouverte basée sur les thèmes présents dans le protocole d'entrevue. Le contre-codage a donné lieu à un taux d'accord inter-juges de 76,3 %. L'analyse thématique (L'Écuyer, 1990 ; Van der Maren, 1996) nous a permis de définir le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

Les réponses au questionnaire en ligne ont fait l'objet d'analyse statistique descriptive et inférentielle au moyen du logiciel *SPSS*. La fiabilité des échelles d'interaction personnelle, d'interaction de groupe et de satisfaction vis-à-vis de la liste de diffusion par l'alpha de Cronbach s'élève respectivement à 0.813, 0.871 et 0.918. Pour nous assurer d'une certaine homogénéité entre les deux groupes de répondants (i.e. trois groupes de répondants observés ; reste de la cohorte) nous avons effectué une ANOVA à 1 facteur. Les résultats obtenus ne montrent aucune différence significative entre les deux groupes de répondants à propos des trois échelles, ce qui permet de penser qu'ils sont généralisables à l'ensemble de la cohorte d'étudiants à laquelle appartiennent les répondants. Nous avons ensuite réalisé une analyse de corrélation de Pearson en croisant le score moyen de chaque échelle (i.e. interaction personnelle ; interaction de groupe ; et satisfaction) avec la variable de l'engagement cognitif afin de déterminer si la participation aux interactions en ligne est associée à l'engagement cognitif, ce qui pourrait alors être interprété comme une manifestation de pratique réflexive par l'interaction en ligne.

Résultats

Les résultats ci-dessous sont présentés en suivant la trame de l'analyse thématique des entrevues, dans laquelle sont insérés les résultats statistiques descriptifs et inférentiels. Nous constatons dans un premier temps que l'interaction en ligne joue un rôle doublement secondaire pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Cependant, elle semble constituer un « lieu » de réflexion malgré tout, notamment pour les enseignants-stagiaires qui s'y investissent. De plus, elle revêtirait d'autres fonctions que le soutien à la pratique réflexive, ce qui nous amènera à conclure que son rôle est secondaire mais positif malgré tout.

L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive : un rôle doublement secondaire

L'objectif de cet article étant de déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive d'enseignants-stagiaires, nous pouvons, dans un premier temps, noter que ce rôle est doublement secondaire : d'une part, la compétence à réfléchir sur sa pratique

semble devancée par d'autres priorités plus immédiates pour les enseignants-stagiaires ; d'autre part, l'interaction en ligne formerait un soutien secondaire pour la pratique réflexive par rapport à d'autres soutiens disponibles en contexte de stage, comme nous pouvons le voir dans les parties suivantes.

La pratique réflexive : une compétence secondaire en stage d'enseignement

Commençons par remarquer que la pratique réflexive, en tant que compétence professionnelle inscrite dans le référentiel de compétences du MEQ (2001), ne semble pas être une priorité chez les enseignants-stagiaires. En effet, le stage d'enseignement couvre d'autres enjeux, perçus comme primordiaux à l'acte d'enseignement, tels que la gestion de classe, la planification, l'évaluation ou encore l'élaboration de matériel pédagogique :

ES11/EG3⁴² : « Ce dont on a besoin en stage, dans le fond, c'est du matériel. »

ES14/EG1 : « On avait besoin de matériel puis on voulait partager. »

Le stage d'enseignement, notamment celui de 4^e année, serait également synonyme d'exigence et de manque de temps puisque les enseignants-stagiaires assument la totalité des tâches professionnelles :

ES2/EI : « On n'avait pas le temps. »

ES6/EG3 : « On court constamment après le temps mais c'est le temps forcément qui nous rattrape. »

ES1/EI : « J'avais trop de choses à faire, trop de planifs. »

S1/EG : « Je pense que c'est très lourd, la tâche qu'ils ont au bac 4. »

Les exigences du stage de 4^e année sont d'ailleurs accrues depuis la réforme du programme de formation de l'école québécoise, qui a mise en œuvre l'approche par compétences. En effet, les enseignants-stagiaires actuels représentent les premières cohortes entièrement formées à la réforme. Par conséquent, la supervision d'enseignants-stagiaires apparaît pour

⁴² Tout au long de la présentation des résultats, « ES » signifie « enseignant-stagiaire », « S » réfère à « superviseur », « EI » renvoie à « entrevue individuelle » et « EG » à « entrevue de groupe ». Les numéros permettent de spécifier l'ordre ou le tour de parole auxquels sont intervenus les participants.

beaucoup d'enseignants associés une occasion de recevoir des activités pédagogiques correspondant à l'esprit de la réforme. Aux tâches pédagogiques « ordinaires » de l'enseignant-stagiaire s'ajouterait alors une attente implicite de mise à contribution :

ES52 (entrevue de groupe 3) : « On a des maîtres associés qui s'attendent, quand on va partir, à avoir du nouveau matériel ou des nouvelles choses, des nouvelles idées donc il faut apporter quelque chose. »

Superviseur 1 (entrevue de groupe) : « Il n'ont pas beaucoup d'aide des enseignants associés, qui au contraire, s'attendent à ce que : 'Tu viens de l'université et alors tu as travaillé dans l'esprit de la réforme. Montre nous ça'. [...] Ça alourdit un peu leur tâche parce qu'il faut dire qu'il y a quelques années, souvent l'enseignant offrait les planifications que le stagiaire adaptait à sa personnalité mais il avait quelque chose sur quoi travailler. Alors que maintenant, il [le stagiaire] offre absolument tout. »

Dans ce contexte, la compétence à réfléchir sur sa pratique serait devancée par d'autres priorités auxquelles les enseignants-stagiaires doivent répondre à court terme. La pratique réflexive, en tant que compétence professionnelle, jouerait donc un rôle de second plan.

L'interaction en ligne : un soutien secondaire pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires

Le rôle secondaire de la pratique réflexive en stage d'enseignement est accentué lorsqu'il s'agit d'outils de communication par Internet. Autrement dit, l'interaction en ligne est jugée comme un soutien secondaire à la réflexion par rapport à d'autres soutiens disponibles, tels que les maîtres associés ou les séminaires de stage. Les maîtres associés constituent de façon presque unanime le premier soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, notamment parce qu'ils permettraient une réflexion spontanée et contextualisée :

ES52/EG2 : « On est pendant deux mois et demi avec la même personne, avec ses élèves. On a ses élèves, alors c'est sûr que si on parle de tel élève, l'enseignant va nous comprendre plus rapidement. »

ES53/EG3 : « J'avais un feed-back tout de suite et c'était vraiment quotidiennement. Je ne pense pas que quelqu'un d'autre aurait pu m'apporter un tel appui. »

ES2/EI : « C'est [la réflexion] plus en contexte avec mon maître associé. »

La spontanéité des interactions avec le maître associé permettrait une réflexion prospective, c'est-à-dire une réflexion visant à prévenir des situations problématiques précises et à court terme, ce que la pratique réflexive par l'interaction en ligne rend difficile puisqu'elle est en différé :

ES47/EG3 : « Lorsqu'on a un problème dans l'immédiat, c'est notre maître associé, c'est un collègue. »

ES2/EI : « C'est des situations qui arrivent là, tu as besoin d'en parler là pour toute suite changer le cours d'après. »

Outre les maîtres associés, les séminaires de stage sont également perçus, bien que moins fortement, comme un soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Pour rappel, les séminaires de stage se déroulent parallèlement aux interactions en ligne, l'idée étant d'établir une continuité de la réflexion en présentiel et à distance. Dans ce contexte, les interactions en ligne sont essentiellement perçues comme une initiation à la pratique réflexive des séminaires. Autrement dit, l'interaction en ligne se voit attribuée un rôle instrumental dans le dispositif de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires :

ES1/EG3 : « Dans le fond, j'ai vu ça comme une préparation au séminaire. On avait déjà une idée de ce qui se passait dans chaque stage, donc on perdait moins de temps à raconter tout ce qu'il se passait dans notre école. »

S1/EG : « Pour le superviseur, c'est une bonne façon d'alimenter nos séminaires parce qu'on sait ce qui les a préoccupés. »

Par conséquent, l'interaction en ligne semble constituer le soutien le moins pertinent à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires dans la mesure où d'autres types de soutien, tels que les maîtres associés et les séminaires de stage, sont jugés plus efficaces. Nous aboutissons alors à une gradation des soutiens à la pratique réflexive en termes de pertinence :

ES2/EI : « Je dirais qu'en premier c'est mon maître associé, en deuxième c'est le séminaire, puis finalement c'est [la liste de diffusion]. »

La pratique réflexive par l'interaction en ligne semble donc être essentiellement motivée par une obligation académique plutôt que par un besoin réel et authentique de réflexion :

ES2/EI : « On le faisait [participer à l'interaction en ligne] parce qu'on était obligé de le faire. On ne l'aurait pas fait sinon. »

ES1/EG1 : « J'ai plus l'impression qu'on le faisait en se forçant que par utilité. »

D'ailleurs, 84,2 % des répondants au questionnaire sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que la liste de diffusion correspondait à une obligation académique.

La Figure 18 permet de reprendre les principaux résultats obtenus jusqu'ici. Nous avons d'abord constaté que la pratique réflexive est perçue comme une compétence professionnelle secondaire pour les enseignants-stagiaires parce qu'elle serait devancée par d'autres priorités plus immédiates, telles que la gestion de classe, la planification, l'évaluation, ou encore l'élaboration de matériel pédagogique, ce dernier point étant particulièrement demandant depuis la réforme du système éducatif. Nous avons ensuite noté que l'interaction en ligne formerait un soutien secondaire à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires dans la mesure où ces derniers disposent d'autres soutiens plus efficaces tels que les séminaires de stage et, en premier lieu, les maîtres associés, lesquels offriraient une réflexion spontanée, contextualisée et prospective que ne permet pas l'interaction en ligne. Dans ce contexte, l'interaction en ligne serait essentiellement perçue dans un rôle instrumental d'initiation des réflexions des séminaires de stage et serait clairement liée à une obligation académique.

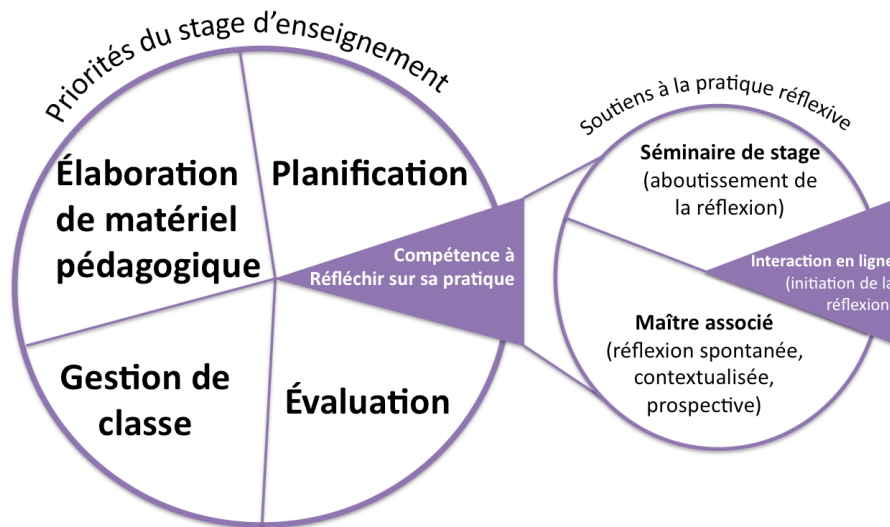


Figure 18. L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, un rôle doublement secondaire.

Est-ce à dire que l'interaction en ligne ne soutient nullement la pratique réflexive des enseignants-stagiaires ? Pas nécessairement, comme nous pouvons le voir dans la partie suivante.

Mais réflexion malgré tout...

Bien qu'elle soit secondaire, l'interaction en ligne semble malgré tout former un « lieu » de réflexion pour les enseignants-stagiaires qui s'y investissent, ce qui est visible par les fonctions réflexives qu'elle revêt et la qualité de la réflexion qu'elle suscite.

Fonctions réflexives de l'interaction en ligne

L'interaction en ligne semble couvrir plusieurs fonctions réflexives présentées dans le Tableau IX. Ce tableau se compose de huit fonctions principales et de leurs sous-fonctions, le cas échéant. Pour chaque fonction ou sous-fonction, une citation des participants est proposée en guise d'illustration.

Tableau IX
Fonctions réflexives attribuées par les enseignants-stagiaires à l'interaction en ligne

Fonctions réflexives par l'interaction en ligne	Illustration par les propos des participants
Partager son expérience	ES3/EI : « Je trouve ça bien qu'entre stagiaires on puisse en parler ensemble, de ce qu'on vit, de ce qui nous choque. »
Échanger des points de vue ou des conseils sur sa pratique	ES1/EI : « Quand on reçoit un courriel qui nous dit 'Moi, je ferais telle ou telle chose', c'est le mieux. [Toute la liste de diffusion] prend son sens là. »
Résoudre des problèmes de sa pratique	ES1/EG2 : « Si jamais une personne se sent mal à l'aise par rapport à un problème de son stage, elle peut parler avec ses collègues pour voir si des personnes ont des problèmes similaires et trouver des solutions. »
Prendre de la distance par rapport à sa pratique : <ul style="list-style-type: none">- grâce au temps qui sépare l'action de la réflexion- grâce à l'altérité (i.e. autres points de vue)	ES4/EI : « je pense que le but était de nous faire réfléchir après, de prendre le temps de s'arrêter. » ES3/EI : « Il se peut que même en ayant un manque d'information, la personne peut mettre le doigt sur quelque chose et ait la distance nécessaire pour pouvoir donner un conseil qui peut être utile. »
Mieux comprendre sa pratique en : <ul style="list-style-type: none">- se questionnant à propos d'une situation- clarifiant une situation- observant l'expérience d'un tiers (i.e. « réflexion vicariante »)	ES2/EI : « Dans le fond, je me remets en question : 'Est-ce que j'ai bien fait ? Pourquoi ça n'a pas fonctionné dans ce groupe là ?'. » ES1/EI : « Je pense que ça nous fait prendre conscience d'autres détails. » ES76/EG1 : « Même des fois de lire les réflexions des autres, moi je disais : 'Ah oui, c'est vrai ça. Telle affaire [...] ça m'est arrivée. »
Se situer en tant que professionnel en : <ul style="list-style-type: none">- reconnaissant les différences entre sa pratique et celle des autres- exprimant son désaccord	ES79/EG1 : « On se rend compte que tout le monde voit ça d'une façon différente. » EG1/EI : « S'il y a un point de vue avec lequel on n'est pas d'accord, on va lui expliquer notre façon de voir, puis tout le monde va expliquer sa façon de voir les choses. »
Anticiper sa future pratique	ES1/EI : « Ça nous donne des options dans le temps. Il y a quelqu'un qui a vécu une situation problématique dans sa classe et tout le monde a réfléchi là-dessus. Puis si ça m'arrive dans ma classe après, je ne vais pas me sentir bloquée. »
Se développer professionnellement	ES3/EI : « Pendant mon stage, ça m'est arrivé de rater quelque chose. J'ai réfléchi, j'ai partagé, donc ça nous permet d'évoluer et de s'améliorer. »

Certaines de ces fonctions (Résoudre des problèmes de sa pratique ; Prendre de la distance par rapport à sa pratique grâce au temps qui sépare l'action de la réflexion ; Mieux comprendre sa pratique en se questionnant à propos d'une situation / en clarifiant une situation ; se développer professionnellement) seraient attribuables à la pratique réflexive

lorsqu'elle est pratiquée individuellement. On les retrouve en substance dans des typologies de la pratique réflexive comme celle de Beauchamp (2006 ; p. 69-70). À l'inverse, les autres fonctions recensées (Partager son expérience ; Echanger des points de vue ou des conseils sur sa pratique ; Prendre de la distance par rapport à sa pratique grâce à l'altérité ; Mieux comprendre sa pratique en observant l'expérience d'un tiers ; Se situer en tant que professionnel ; Anticiper sa pratique future) semblent être davantage spécifiques à la pratique réflexive par l'interaction verbale dans la mesure où elles impliquent nécessairement la présence d'une tierce personne. Autrement dit, il est possible de penser que l'interaction en ligne ajoute des fonctions réflexives collectives supplémentaires à celles existant déjà dans les dispositifs de soutien individuels de la pratique réflexive, tels que le portfolio ou le journal de bord.

Une réflexion de qualité variable suivant les individus

Les fonctions réflexives que nous avons répertoriées par l'interaction en ligne semblent donner lieu à une pratique réflexive de qualité. En effet, les enseignants-stagiaires s'accordent à dire que leur groupe s'est investi dans la production des réflexions en ligne :

ES1/EI : « Tout le monde a participé, je pense, au delà des attentes peut-être même, dans la longueur, dans la profondeur des réflexions parfois. »

ES2/EI : « Quand je répondais, je prenais ça au sérieux, je veux dire, parce que la personne va peut-être utiliser ce que tu lui as dit. »

ES3/EI : « J'étais impressionné, en stage 4 cette année, par l'effort et par la qualité que les étudiants mettaient dans leurs réflexions. »

ES4/EI : « Je pense que les gens prenaient le temps de les faire. »

À ce propos, les résultats des analyses statistiques inférentielles indiquent une corrélation significative entre les interactions personnelles et de groupe et l'engagement cognitif des participants. En effet, les répondants qui perçoivent avoir beaucoup participé aux interactions en ligne (i.e. interaction personnelle) rapportent un engagement cognitif plus élevé, bien que la force d'association de ces deux variables soit relativement limitée ($r = .472, p < .01$). Il en va de même pour les répondants qui perçoivent une forte participation de leur groupe (i.e. interaction du groupe) dans les interactions en ligne ($r = .530, p < .01$).

Bien que ces résultats ne renseignent pas directement sur la qualité de la pratique réflexive chez les participants observés, ils permettent néanmoins d'avancer que l'interaction en ligne peut former un lieu de pratique réflexive de qualité lorsque les enseignants-stagiaires s'y investissent. Sur ce dernier point, environ la moitié des répondants rapportent avoir fortement participé aux interactions en ligne. En effet, 50 % d'entre eux sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait qu'ils ont systématiquement essayé de répondre aux questions des autres enseignants-stagiaires (i.e. interaction personnelle) et qu'il y a eu beaucoup d'interactions entre les enseignants-stagiaires de leur groupe (i.e. interaction du groupe). Dans cette optique, il est possible de penser que l'interaction en ligne a formé un lieu de pratique réflexive pour environ la moitié des enseignants-stagiaires observés.

Nous en venons alors au constat que l'efficacité du dispositif réflexif varie d'un enseignant-stagiaire à l'autre. Ces variations individuelles peuvent probablement s'expliquer par différentes raisons (ex. qualité du soutien offert par le maître associé ; goûts personnels ; etc.). Ainsi, certains participants ne ressentent pas l'utilité de l'interaction en ligne :

ES11/EG3 : « Je comprends qu'il y en ait qui ont besoin de ça, qui sont un peu insécures. Pour ça, c'est bien, c'est parfait. Sauf que personnellement, je n'en ai pas besoin. »

ES17/EG1 : « Je pense pas que ça [la liste de diffusion] rejoint vraiment tout le monde. »

À l'inverse, 64,9 % d'entre eux sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait qu'elle est utile et 75,4 % avec le fait que les consignes d'utilisation étaient pertinentes. Il est d'ailleurs, intéressant de noter une corrélation significative entre la satisfaction vis-à-vis de l'outil utilisé (ici, la liste de diffusion) et l'interaction personnelle ($r = .701, p < .01$) ainsi que l'interaction de groupe ($r = .764, p < .01$). Une autre corrélation significative est présente entre la satisfaction et l'engagement cognitif des répondants, bien que leur force d'association soit limitée ($r = .462, p < .01$). Autrement dit, plus les enseignants-stagiaires sont satisfaits des interactions en ligne, plus ils sont engagés cognitivement. Dès lors, il est possible d'avancer que le degré d'appréciation de l'outil n'est pas neutre en termes de soutien à la pratique réflexive. Ces variations individuelles nous semblent néanmoins

valables pour tout dispositif d'accompagnement d'enseignants-stagiaires. Aussi, il nous semble normal, et dans une certaine mesure inévitable, que les outils utilisés ne soient pas nécessairement perçus avec le même intérêt par tous les participants à l'étude.

La Figure 19 permet de résumer les résultats principaux auxquels nous avons abouti dans cette partie. Elle montre que l'interaction en ligne est positivement corrélée à l'engagement cognitif et à la satisfaction des interactants. Autrement dit, plus les interactants participent aux interactions, plus ils en sont satisfaits et plus ils sont engagés cognitivement. Ce faisant, nous pouvons penser qu'ils seraient plus enclins à exploiter les différentes fonctions réflexives que nous avons répertoriées, dont certaines sont attribuables à la pratique réflexive individuelle alors que d'autres semblent spécifiques à la pratique réflexive collective. Nous en avons alors déduit que l'interaction en ligne ajouterait des fonctions réflexives collectives supplémentaires à celles qu'offrent les dispositifs individuels de soutien à la pratique réflexive, ce que montre la Figure 19 en distinguant des fonctions réflexives individuelles et collectives.

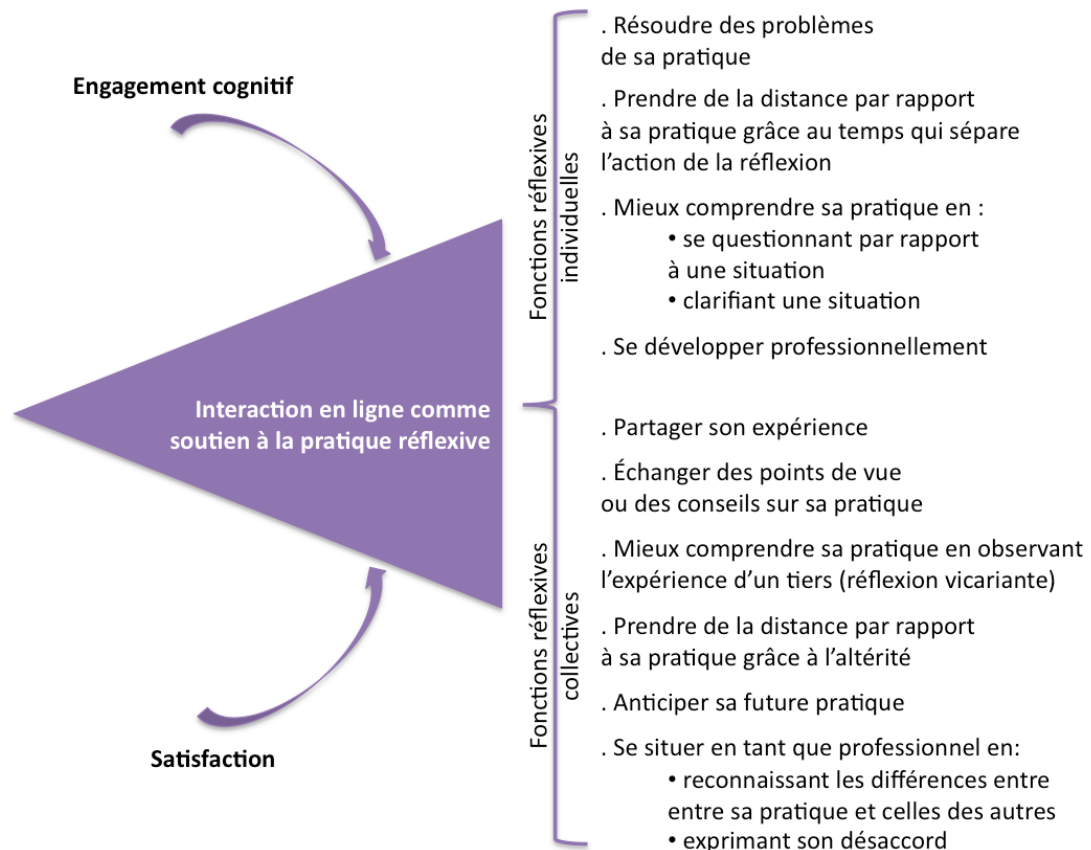


Figure 19. Fonctions réflexives de l'interaction en ligne en stage d'enseignement.

Rappelons pour finir que l'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, telle qu'elle est présentée dans la Figure 19, semble s'appliquer à la moitié des participants de notre étude environ. Nous avons alors conclu que l'interaction en ligne, comme n'importe quel dispositif, susciterait des degrés d'intérêt variables suivant chez les enseignants-stagiaires en termes de pratique réflexive.

Autres fonctions de la pratique réflexive par l'interaction en ligne

Outre les fonctions réflexives énumérées ci-dessus, l'interaction en ligne semble également porter d'autres fonctions appréciables en contexte de stage, notamment des fonctions sociales et des fonctions psychologiques et émotionnelles. À ce titre, l'interaction

en ligne jouerait un rôle pluriel pour les enseignants-stagiaires, comme nous pouvons le voir maintenant.

Fonctions sociales

Dans sa fonction sociale, l'interaction en ligne peut représenter un moyen pour les enseignants-stagiaires de créer et de maintenir une bonne cohésion de groupe en dehors des moments en présentiel :

ES8/EG3 : « On forme une espèce de petite communauté 'Internet'. »

ES69/EG1 : « Ça crée une communauté aussi. Je pense qu'on s'est senti à l'aise entre nous. »

ES3/EI : « Ce qui m'a étonné c'est leur spontanéité, leur ouverture, leur facilité à échanger, même une propension, une inclinaison à échanger. »

Ce sentiment de cohésion se retrouverait également dans le fait que l'interaction en ligne correspond à un lien social pour 56,2 % des répondants au questionnaire. Il semble d'autant plus fort que les enseignants-stagiaires partagent un même statut professionnel et vivent des expériences comparables :

ES4/EI : « Je pense que l'apport des autres, de la liste [de diffusion], c'est dans le sens où on va probablement vivre la même chose étant donné qu'on est temporaires. »

ES62/EG3 : « On peut en parler avec des gens qui ont aussi peu d'expérience que nous. »

Dans cette perspective, l'interaction en ligne permettrait une grande liberté de parole des enseignants-stagiaires sans craindre le jugement des maîtres associés :

ES3/EI : « On est plus à l'aise entre nous, entre étudiants, de dire ce qui nous choque, ce qui nous touche, ce qui nous touche positivement comme négativement entre nous que devant les enseignants. »

ES1/EI : « Il y en a d'autres [enseignants-stagiaires] que ça aurait peut-être bloqué [si les maîtres associés avaient accès à la liste de diffusion] : 'Ah, il y a des profs qui lisent ça. Je vais peut-être faire attention à ce que j'écris. Je vais essayer d'avoir l'air plus intellectuel. »

À ce titre, l'interaction en ligne formerait un lieu de socialisation et de liberté d'expression qui n'aurait pas d'équivalent lorsqu'ils sont sur leur lieu de stage :

ES2/EI : « Être en contact avec des paires, donc des gens comme nous, qui font la même expérience, c'est important parce que les discussions qu'on a avec le maître associé et les autres personnes autour de nous qui ne sont pas du même type parce qu'on se reconnaît entre stagiaires, on vit la même chose, on a plus ou moins le même âge. »

Dans sa fonction sociale, l'interaction en ligne s'offrirait donc comme un espace de socialisation et de liberté d'expression distinct – et par là même complémentaire – à ceux que les enseignants-stagiaires peuvent avoir avec leurs maîtres associés.

Fonctions psychologiques et émotionnelles

L'interaction en ligne remplirait également des fonctions psychologiques et émotionnelles. En premier lieu, elle s'offrirait comme un exutoire où les enseignants-stagiaires peuvent extérioriser leurs sentiments négatifs en toute confidentialité :

ES18/EG2 : « Des fois, j'écrivais un texte puis je me disais : 'À la limite, personne pourrait le lire mais ça m'a juste fait du bien de l'écrire puis de l'envoyer. »

ES3/EI : « Quand tu rentres le soir chez toi et que tu es un peu énervé pour quelque chose, et bien là tu te dis : 'Ça, je pourrais l'écrire'. Ça permet de mettre ça sur le portail, sur la liste de diffusion et de le laisser macérer ailleurs qu'à l'intérieur. »

Ce point semble particulièrement vrai en cas de désaccord, voire de conflit, entre les pratiques de l'enseignant-stagiaire et celles de son maître associé :

ES4/EI : « Nos maîtres associés ne sont pas là. Ils ne voient pas ce qu'on écrit donc s'il y a un conflit entre une personne, ce n'est pas étalé là-dessus. »

ES4/EI : « Il y a justement un élève qui parlait d'un conflit dans l'évaluation avec son maître associé. Je pense qu'il ne s'en serait pas sorti si son maître associé avait eu la possibilité de le [ce qui est écrit sur la liste de diffusion] voir. »

Complémentairement à la fonction d'exutoire, l'interaction en ligne permettrait aux enseignants-stagiaires de se soutenir moralement les uns les autres :

ES8/EG3 : « J'ai vraiment perçu le groupe de discussion comme étant réconfortant. »

ES1/EI : « C'est entre personnes qui vivent les mêmes craintes mais qui sont quand même capables de se rassurer entre elles. »

Cette fonction de soutien permise par l'interaction en ligne va de pair avec le bris de l'isolement que peuvent parfois ressentir les enseignants-stagiaires :

ES5/EG1: « J'ai trouvé ça bien utile puis je pense que ça a aidé à se sentir moins seul. »

ES6/EG3 : « Je me sentais moins isolé même si mon école est à [nom d'une ville]. »

La Figure 20 donne un aperçu des résultats mentionnés. Elle présente les fonctions réflexives de l'interaction en ligne, telles qu'elles ont été identifiées précédemment (voir partie *Fonctions réflexives de l'interaction en ligne*). À ces fonctions réflexives s'ajoutent des fonctions sociales dans lesquelles l'interaction en ligne permettrait de créer et de maintenir la cohésion du groupe d'enseignants-stagiaires et de leur offrir un espace d'échange et de liberté d'expression. Outre les fonctions sociales, l'interaction en ligne permettrait également aux enseignants-stagiaires d'extérioriser les sentiments négatifs en toute confidentialité, de se soutenir moralement et mutuellement et de briser leur isolement, ce qui réfère aux fonctions psychologiques et émotionnelles. Au delà des fonctions réflexives de l'interaction en ligne, cette dernière comporterait donc des fonctions sociales et psychologiques et émotionnelles.

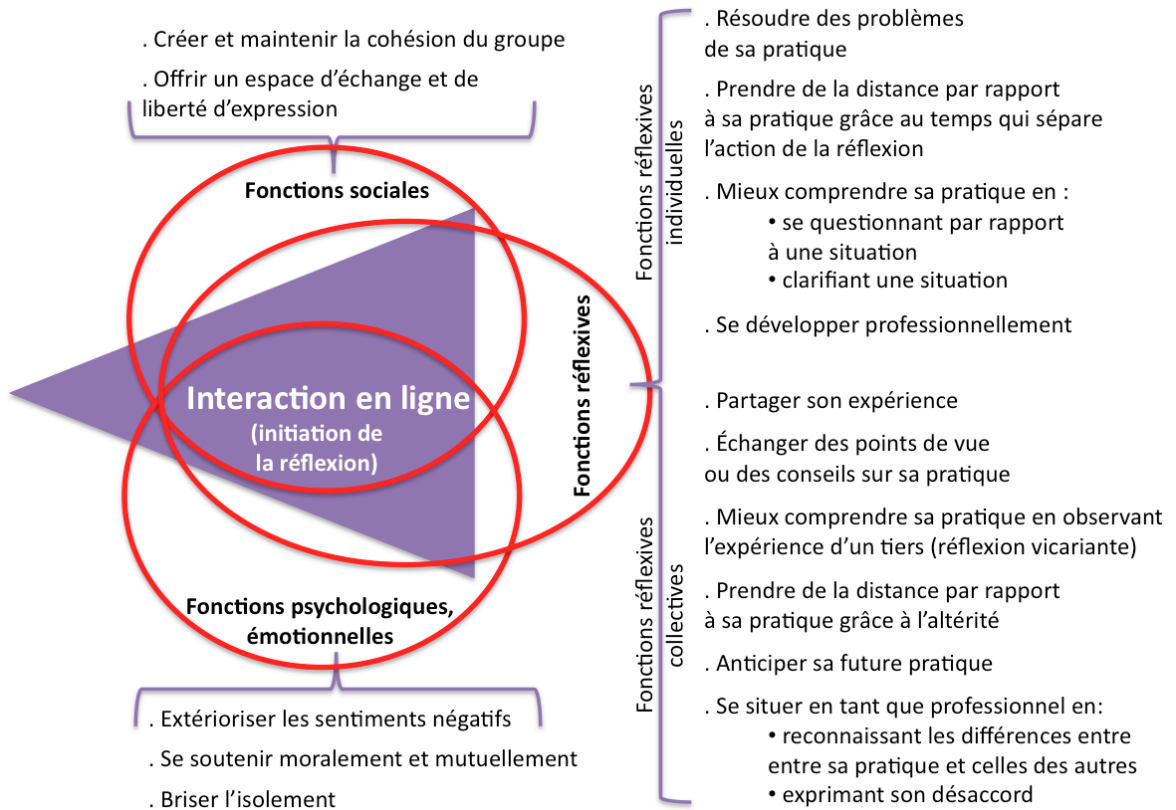


Figure 20. Fonctions réflexives, sociales et psychologiques et émotionnelles de l'interaction en ligne en stage d'enseignement.

Il est possible de penser que les fonctions psychologiques et émotionnelles sont rendues possibles dans la mesure où la cohésion de groupe est établie (i.e. fonctions sociales). Les fonctions réflexives, puisqu'elles impliquent une certaine vulnérabilité du locuteur vis-à-vis des ses pairs (voir article 2), semblent également sujettes au degré de cohésion établi dans un groupe. Autrement dit, les fonctions psychologiques et émotionnelles et réflexives sont sans doute en partie dépendantes des fonctions sociales. À l'inverse, il est également probable que l'exploitation des fonctions réflexives et psychologiques et émotionnelles dans l'interaction en ligne peut renforcer la cohésion d'un groupe de par la proximité et la confiance qu'elles instaurent entre les enseignants-stagiaires. Nous pouvons donc avancer l'idée d'une interdépendance entre les différentes fonctions de l'interaction en ligne en contexte de stage.

Afin de reprendre les différents résultats présentés jusque-là, nous proposons de les discuter en lien avec la littérature scientifique du domaine dans la partie suivante.

Discussion

Nous pouvons commencer par rappeler l'objectif de notre recherche, lequel consistait à déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. À cet égard, l'interaction en ligne semble couvrir un rôle doublement secondaire pour soutenir la pratique réflexive :

- d'abord, la compétence à réfléchir sur sa pratique ne serait pas perçue comme primordiale par les enseignants-stagiaires, lesquels ont d'autres préoccupations plus pressantes, telles que l'élaboration de matériel pédagogique, la planification, l'évaluation ou encore la gestion de classe. La prépondérance de ces tâches est régulièrement mentionnée dans la littérature sur l'insertion professionnelle des enseignants (Certo et Fox, 2002; Macdonald, 1999; Romano, 2008) ;
- ensuite, l'interaction en ligne serait perçue comme un soutien secondaire à la pratique réflexive par rapport à d'autres types de soutien tels que les maîtres associés et, moins fortement, les séminaires de stage. Ces résultats semblent rejoindre ceux d'études montrant que l'interaction en ligne est perçue par certains étudiants comme un soutien moins efficace que l'interaction en face-à-face (voir Joiner et Jones, 2003 ; Kurubacak, 2006). Ce faisant, ils vont à l'encontre de l'idée que l'interaction asynchrone donnerait plus de temps aux interactants pour réfléchir que l'interaction synchrone (voir Guiller et al., 2008 ; Joiner et Jones, 2003 ; Zhao et Rop, 2001).

En recourant à une distinction d'Hargreaves (1994) entre *collaborative culture* et *contrived collegiality*, il est possible de penser que la participation des enseignants-stagiaires à la liste de diffusion tient davantage de la collégialité artificielle, laquelle se caractérise par une régulation administrative, une obligation et une visée d'implantation (p. 192). À l'inverse, l'interaction spontanée, contextualisée et prospective des enseignants-stagiaires avec leurs maîtres associés semble davantage référer à la culture collaborative, que Hargreaves (1994) caractérise par la spontanéité, le volontariat, une visée de développement et une forte proximité dans le temps et l'espace (*pervasive accross time and space*) des collaborateurs. Sans chercher à établir une systématisme parfaite entre nos résultats et la typologie d'Hargreaves (1994), il est toutefois possible de penser que la pratique réflexive

interactionnelle par l'interaction en ligne renverrait davantage à une collégialité artificielle alors que celle exercée avec les maîtres associés s'approcherait plutôt de la culture collaborative. Nous en avons donc conclu que l'utilisation de l'interaction en ligne pour soutenir la pratique réflexive serait principalement due à une obligation académique plutôt qu'à un besoin authentique de réflexion, ce que confirment les résultats statistiques descriptifs.

Malgré tout, il est possible de penser que l'interaction en ligne soutient la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, si l'on en croit la qualité des réflexions qu'elle génère. En effet, nous avons noté des corrélations significatives entre l'interaction personnelle et de groupe et l'engagement cognitif des répondants. Nous rejoignons ici les résultats d'Abdel-Maksoud (2006, p. 94), dont a été tiré le questionnaire de notre étude. En supposant que l'engagement cognitif représente une « trace » de pratique réflexive interactionnelle, nous pouvons avancer que l'interaction en ligne jouerait un rôle secondaire mais louable pour soutenir la pratique réflexive, notamment lorsque les enseignants-stagiaires s'y investissent. Ceci semble être le cas d'environ la moitié des participants observés. Par ailleurs, des fonctions réflexives ont également été identifiées, dont certaines semblent être de nature individuelle alors que d'autres sont de nature collective dans la mesure où elles nécessitent la présence d'une tierce personne. Nous sommes alors enclin à croire que l'interaction en ligne diversifierait les fonctions réflexives habituellement proposées par les dispositifs individuels de pratique réflexive, tels que le portfolio ou le journal de bord, par l'ajout de fonctions collectives. Ce résultat semble intéressant dans la mesure où on peut y voir des similitudes avec le modèle de pratique réflexive interactionnelle développé dans un autre article (voir article 1). Ce modèle postule que la pratique réflexive des enseignants-stagiaires au moyen de l'interaction en ligne se développerait par l'intervention conjointe de deux niveaux d'interaction : le niveau inter-personnel et le niveau intra-personnel. Au vu de nos résultats, il est possible de penser que les fonctions réflexives collectives et individuelles correspondraient respectivement aux niveaux inter- et intra-personnels du modèle de pratique réflexive interactionnelle.

Outre des fonctions réflexives, l'interaction en ligne semble couvrir des fonctions sociales et psychologiques et émotionnelles, ce qui ajouterait à la pertinence de son utilisation en contexte de stage. Sur ce point, l'étude de Karsenti et al. (2002) sur un dispositif semblable de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires indique que « en plus de rompre l'isolement ressenti par certains qui se retrouvent seuls dans une école, la possibilité d'échanger au jour le jour sur le quotidien, sans attendre le moment du séminaire, permet souvent de dédramatiser des situations. » (p. 11). On retrouve en substance dans cette citation des fonctions sociales, telles que la liberté d'expression, et des fonctions psychologiques et émotionnelles, telles que le soutien mutuel et l'extériorisation de sentiments négatifs. Dans notre cas, nous avons suggéré que ces différentes fonctions seraient interdépendantes, c'est-à-dire que l'une ne pourrait se développer pleinement que par le développement conjoint des autres.

La Figure 21 offre une synthèse des principaux résultats que nous avons obtenus en réponse au rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Elle représente le rôle doublement secondaire de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires (à gauche de la figure). Pourtant, la corrélation positive significative entre l'engagement cognitif, la satisfaction et l'interaction en ligne personnelle et de groupe (flèches violettes) nous ont amenés à penser que l'interaction en ligne s'offrirait malgré tout comme un lieu de pratique réflexive pour les enseignants-stagiaires qui s'y investiraient. Lorsque c'est le cas, différentes fonctions réflexives semblent pouvoir être mobilisées (à droite de la figure), dont certaines sont de nature individuelle et d'autres de nature collective. À ces fonctions réflexives s'ajouteraient également des fonctions sociales et psychologiques et émotionnelles (en haut et en bas de la figure).

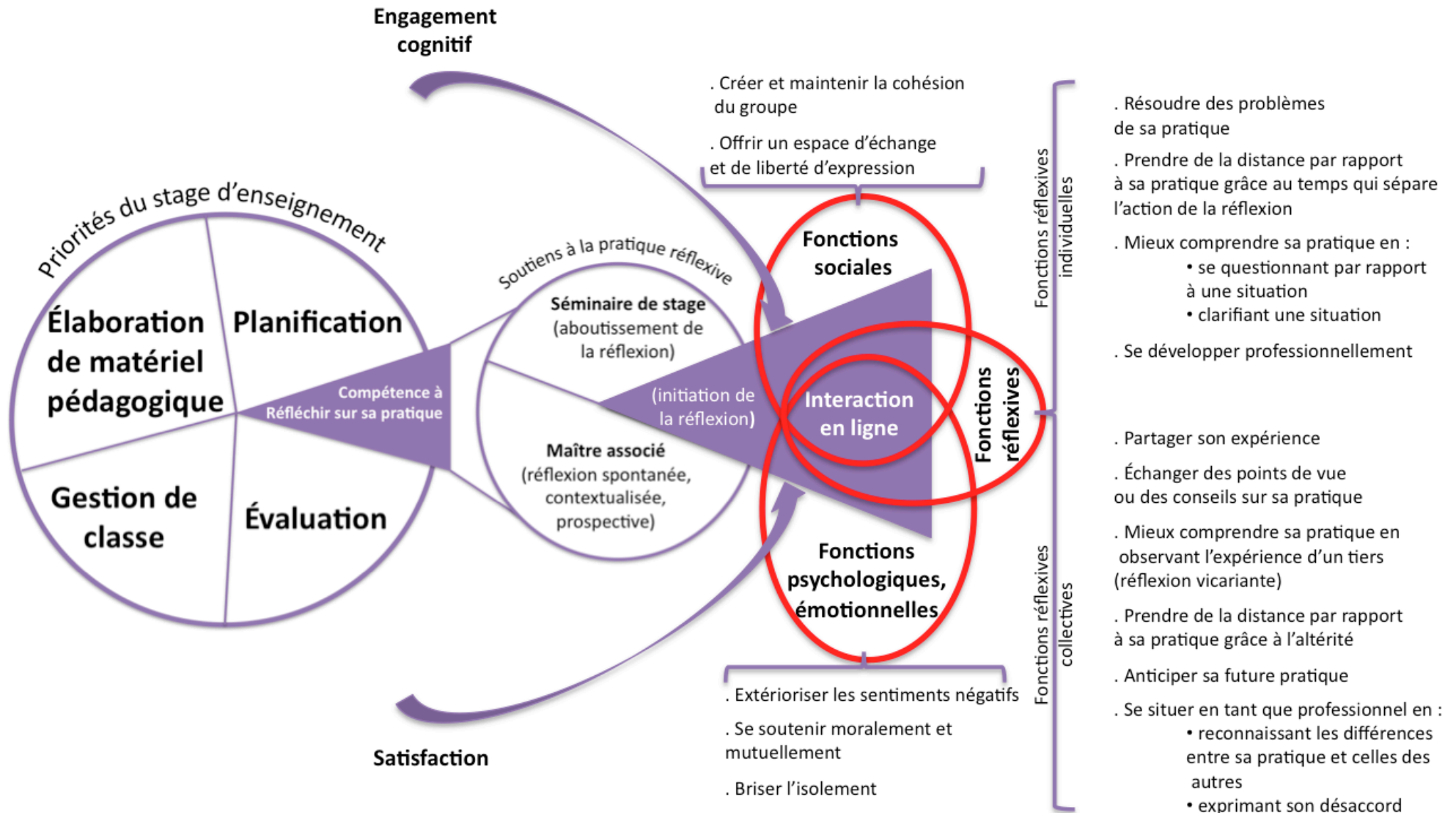


Figure 21. Rôle secondaire mais positif de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

Au vu de ces résultats, nous sommes porté à croire que l'interaction en ligne joue un rôle secondaire mais également positif en termes de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et pluriel dans la mesure où elle inclut également des fonctions d'ordre social et psychologique et émotionnel. L'interaction en ligne semble donc complémentaire, bien que moins essentielle, aux autres types de soutien à la pratique réflexive, tels que les maîtres associés et les séminaires de stage. Pairée à des séminaires de stage, elle semble donc en mesure d'assurer les prémisses et le prolongement de la réflexion élaborée en présentiel, parallèlement à la pratique réflexive menée avec les maîtres associés. Nous rejoignons d'ailleurs sur ce point Guiller et al. (2008) et Abrams (2005), lesquels suggèrent une complémentarité des interactions en ligne et en face-à-face pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

Conclusion

L'objectif de cet article était de déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. L'analyse mixte à laquelle nous avons procédé nous a permis d'aboutir à des résultats nuancés. Nous avons d'abord pu établir que la pratique réflexive joue un rôle doublement secondaire en contexte de stage, lequel recouvrirait d'autres préoccupations pour les enseignants-stagiaires et offrirait d'autres types de soutien à la pratique réflexive, jugés plus pertinents. Pourtant, nous avons également noté que l'interaction en ligne permettrait plusieurs fonctions réflexives individuelles auxquelles viendraient s'ajouter des fonctions collectives qui lui sont propres. Par ailleurs, elle est positivement et significativement corrélée avec l'engagement cognitif, ce qui semble indiquer qu'elle forme effectivement un « lieu » de pratique réflexive pour les enseignants-stagiaires qui s'y investissent. Parallèlement aux fonctions réflexives, l'interaction en ligne couvrirait également des fonctions sociales et psychologiques et émotionnelles, que nous sommes enclin à lier dans une relation d'interdépendance. Nous en avons conclu que l'interaction en ligne jouerait un rôle secondaire mais cependant positif en termes de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et pluriel dans la

mesure où elle inclut également des fonctions d'ordre social et psychologique et émotionnel.

À la lumière de ces résultats, nous sommes amené à recommander l'inclusion de l'interaction en ligne dans les dispositifs de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et complémentirement à d'autres types de soutien (ex. : maîtres associés, séminaires de discussion), en tenant toutefois compte des conditions d'efficacité que nous avons identifiées dans un autre article (voir article 2).

Après avoir exposé les résultats de notre étude, il importe d'en mentionner les forces et les limites afin d'apprécier ses apports à leur juste valeur. Une première limite concerne la transférabilité des résultats dans la mesure où notre étude porte sur un seul dispositif, de sorte que les résultats obtenus ici ne seraient pas nécessairement les mêmes dans un autre contexte. Par ailleurs, cette étude appréhende l'interaction en ligne au moyen d'une liste de diffusion intégrée dans les modalités de stage de l'Université de Montréal. Or cet outil de communication par Internet ne saurait représenter à lui seul l'ensemble riche et polymorphe de l'interaction en ligne.

Une des forces de cette étude réside assurément dans la méthodologie mixte qu'elle fait intervenir. En effet, le recours à des entrevues individuelles et de groupe et à un questionnaire en ligne renvoie à des méthodes qualitatives et quantitatives. Or la méthodologie mixte a ceci d'intéressant qu'elle permet de compenser les limites propres à une méthode (qualitative ou quantitative) par les forces de l'autre et inversement (Johnson et Onwuegbuzie, 2004 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). Enfin, les entrevues de groupe et les entrevues individuelles nous semblent complémentaires. Les entrevues de groupe nous ont permis de dégager les tendances générales et les points de désaccord parmi les participants. Au contraire, les entrevues individuelles ont permis d'approfondir davantage certains points, tels que les fonctions réflexives et la qualité de la réflexion par l'interaction en ligne.

Dans le but d'approfondir cette étude, il serait intéressant de chercher à comparer différentes modalités d'interaction en ligne (ex. interaction en ligne synchrone *vs* interaction en ligne asynchrone) et différents interactants (enseignants-stagiaires ;

superviseurs universitaires ; maîtres associés) afin de déterminer si le rôle de l'interaction en ligne varie entre les dispositifs de soutien à la pratique réflexive et à partir de quels critères. Étant donné la rapidité des avancées technologiques actuelles, il serait souhaitable par ailleurs d'intégrer dans les futures études des outils ou des plateformes d'interaction en ligne issus du Web 2.0 afin d'anticiper les évolutions à venir dans ce domaine.

Bibliographie

(Par souci d'économie, d'écologie et de pertinence, les références de cet article sont mentionnées dans la section bibliographique du document.)

Chapitre 8 : Conclusion générale

Suite à la présentation successive des trois articles (article 1 : *Construction de la pratique réflexive dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires* ; article 2 : *Limites et conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires* ; article 3 : *Rôle de l'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*), nous proposons ici d'en offrir une synthèse au cours de laquelle les différents résultats obtenus pour chaque article seront repris. Il ne s'agit pas de rappeler de façon exhaustive tous les résultats auxquels nous avons abouti mais plutôt de mettre les résultats principaux en dialogue : (1) entre eux ; (2) et également avec la littérature scientifique du domaine. Par la suite, nous évoquerons les limites et les apports de notre étude, les recommandations qui en émanent et finalement des pistes de recherches futures en lien avec la pratique réflexive et l'interaction en ligne.

8.1 Synthèse des résultats

Comme mentionné dans la présentation des trois articles (voir chapitre 4), nos objectifs de recherche ont été pensés pour entretenir une complémentarité et une cohérence les uns envers les autres. Nous nous efforcerons donc de rappeler les résultats principaux en mettant en exergue leurs apports respectifs au regard de notre objectif général, qui était de mieux comprendre le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne.

8.1.1 Synthèse des résultats de l'article 1

Le premier article avait pour objectif d'examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires à la lumière du cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle. Ce cadre conceptuel est issu d'un arrimage de la théorie de Vygotsky (1962) à la pratique réflexive (Schön, 1983). Il stipule que les situations d'interaction sur les pratiques professionnelles (niveau inter-psychologique) stimuleraient chez les enseignants-stagiaires leur pratique réflexive, avant qu'ils ne l'internalisent au niveau intra-psychologique, ce qui leur permettrait de l'exploiter par la suite en autonomie dans leur pratique de stage. Ainsi conceptualisée, la pratique réflexive interactionnelle consisterait donc en un mouvement d'internalisation qui prendrait

son origine dans l'action professionnelle puis serait stimulée dans l'interaction en ligne entre enseignants-stagiaires avant d'être internalisée par chacun pour être réinvestie en autonomie, comme le montre la Figure 22.

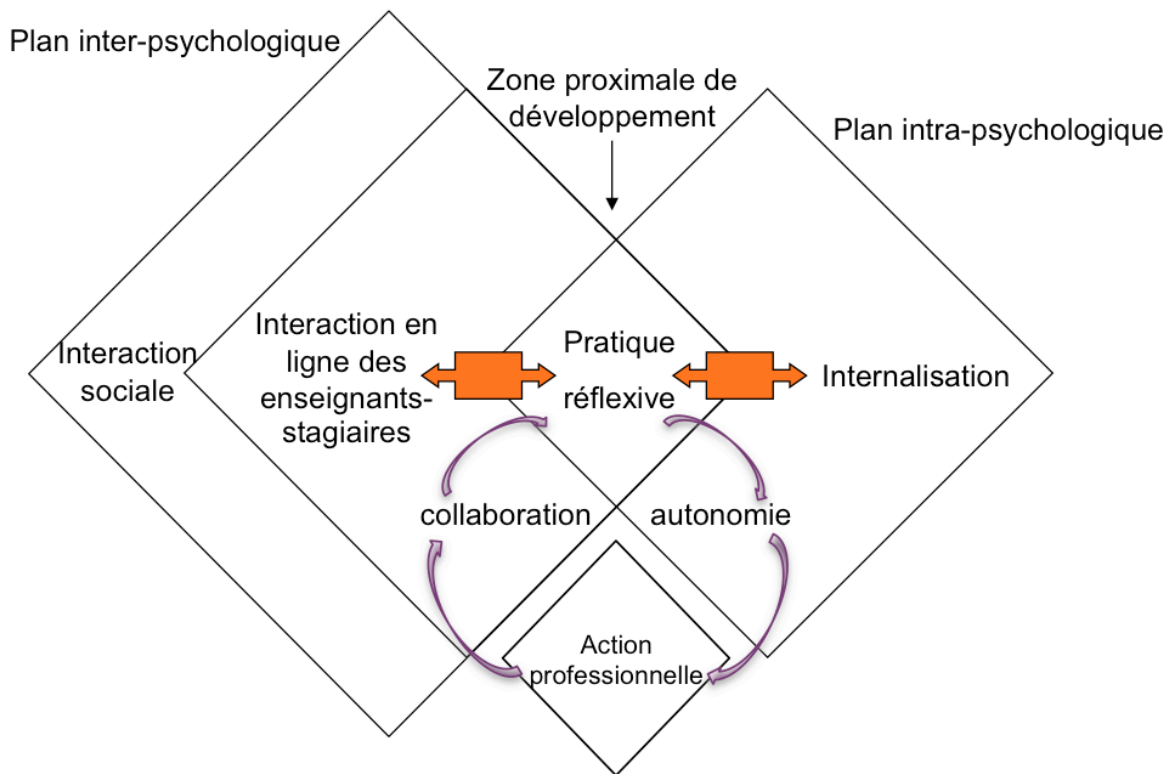


Figure 22. Modèle initial de pratique réflexive interactionnelle en ligne.

À la lumière de ce cadre conceptuel, nous nous sommes donné comme objectif d'examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires.

Pour ce faire, nous avons opté pour une méthodologie qualitative exploratoire visant à collecter les interactions en ligne de trois groupes d'enseignants-stagiaires de 4^e année en enseignement secondaire (N=34) au moyen de listes de diffusion. Nous avons par la suite codé ces données à partir d'un modèle de co-construction des connaissances adapté de Gunawardena et al. (1997) puis procédé à une analyse de séquences avec le logiciel *QDA Miner* afin de dégager des *patterns* de pratique réflexive interactionnelle. Sur les observations de Gunawardena et al. (1997), le codage et l'analyse ont eu lieu successivement au niveau inter-personnel (i.e. à l'échelle du fil de discussion et avec le

message comme unité de sens) et au niveau intra-personnel (i.e. à l'échelle du message et avec la phrase comme unité de sens), ce qui correspond aux niveaux inter- et intra-psychologiques de la théorie de Vygotsky (1962).

Deux puis quatre *patterns* de pratique réflexive interactionnelle ont respectivement été identifiés au niveau inter-personnel et au niveau intra-personnel. Il en ressort donc que l'interaction en ligne semble effectivement constituer un lieu de pratique réflexive pour les enseignants-stagiaires. À cet égard, nous avons noté plusieurs similitudes entre les deux niveaux d'interaction :

- les *patterns* les plus diversifiés des niveaux inter- et intra-personnel (respectivement, les *patterns* 2 et 4) font intervenir le même nombre de phases (de 1 à 4), ce qui semble indiquer que le processus réflexif interactionnel peut être aussi approfondi dans les deux cas ;
- Le constat/description d'une situation (PH1A/D) se retrouve presque systématiquement en position initiale (5 fois sur 6) et finale (6 fois sur 6). En position initiale, il semble indiquer que la pratique d'enseignement forme la « matière première » de la réflexion des enseignants-stagiaires alors qu'en position finale, il peut être compris comme une reconsidération de la situation initiale suite au processus réflexif ;
- La séquence de codes PH3D (proposition/négociation d'une action) et PH4C (test/évaluation d'une action par rapport à sa pratique) est commune aux deux niveaux. Elle semble indiquer une démarche expérientielle dans laquelle les actions possibles seraient mises en application dans la pratique des enseignants-stagiaires et évaluées par leur capacité à répondre efficacement à une situation particulière.

Les similitudes notées entre les niveaux inter- et intra-personnels nous ont conduit à penser que l'interaction au niveau intra-personnel représenterait une version internalisée de l'interaction au niveau inter-personnel, ce qui correspondrait à la théorie vygotkienne, laquelle stipule que « all higher mental functions are internalized social relationships » (Vygotsky, 1981, p. 164). Dans cette optique, nous avons abouti à l'idée que les niveaux inter- et intra-personnels semblent intervenir conjointement dans la construction de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires par l'interaction en ligne. Autrement dit, le processus réflexif des enseignants-stagiaires serait le fruit d'une mutualisation de deux niveaux d'interaction conjoints : le niveau inter-personnel et le niveau intra-personnel, ce

qui s'inscrit de nouveau dans la théorie vygotskienne : « there remains a constant interaction between outer and inner operations, one form effortlessly and frequently changing into the other and back again » (Vygotsky, 1962, p. 47). D'autres auteurs tels que Gunawardena et al. (1997), dont nous avons adapté le modèle de co-construction des connaissances, et Salomon (1993) soutiennent également l'idée d'une intervention conjointe des niveaux inter- et intra-personnels dans le processus cognitif. Ainsi, le point de départ de la pratique réflexive interactionnelle se trouverait toujours dans l'action, laquelle susciterait deux mouvements conjoints et complémentaires alimentant la réflexion des enseignants-stagiaires avant qu'ils ne la réinvestissent dans leur pratique. À la lumière de cette proposition, nous avons été amené à bonifier notre modèle initial de pratique réflexive interactionnelle en le faisant évoluer d'un mouvement circulaire du processus réflexif (voir Figure 22) à un mouvement binaire (voir Figure 23).

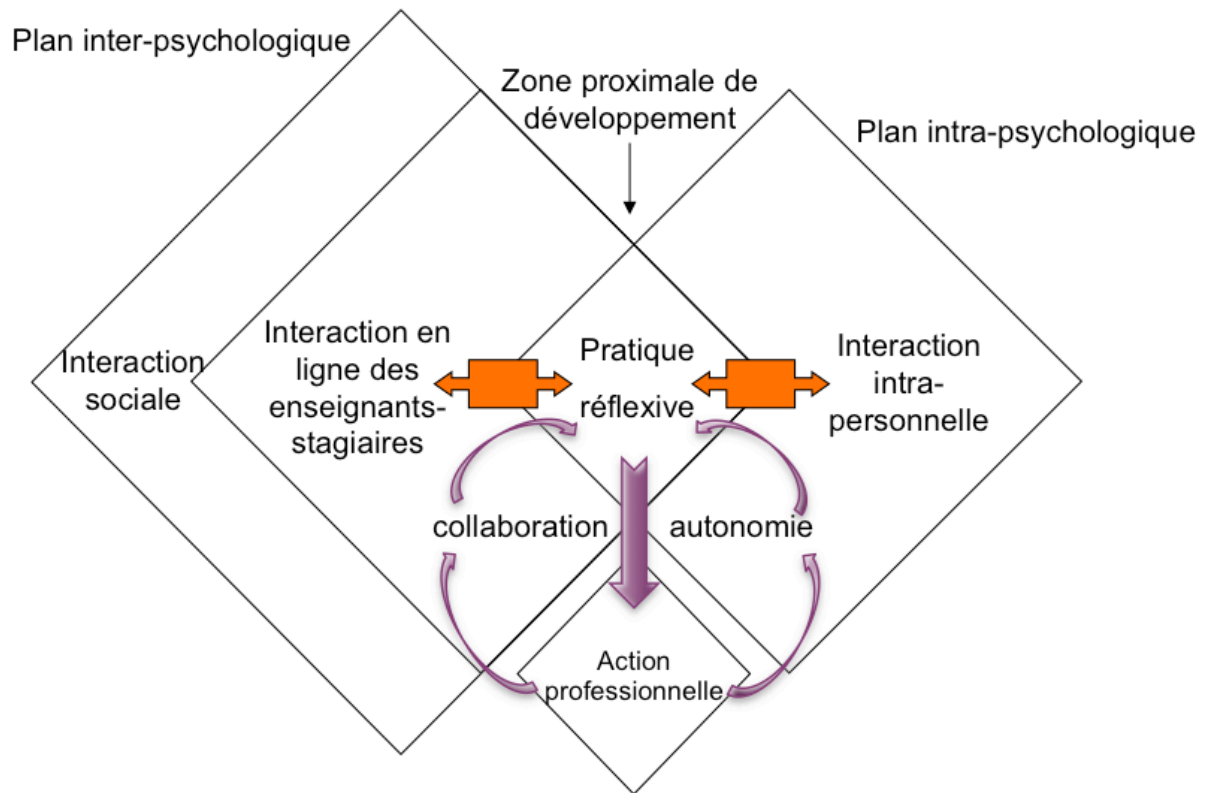


Figure 23. Modèle de pratique réflexive interactionnelle en ligne bonifié par les résultats de l'article 1.

Le modèle de pratique réflexive interactionnelle ainsi bonifié suite aux résultats de l'article 1 a pu être exploité dès l'article 2, que nous pouvons résumer dans la partie suivante.

8.1.2 Synthèse des résultats de l'article 2

Complémentairement au premier article qui s'intéressait au processus de pratique réflexive interactionnelle, le deuxième article a mis l'accent sur l'opérationnalisation de ce processus en contexte de stage d'enseignement. Son objectif consistait à identifier les limites de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et à en déduire les conditions d'efficacité.

Pour ce faire, nous avons procédé à quatre entrevues de groupe et à quatre entrevues individuelles auprès de trois groupes d'enseignants-stagiaires de 4^e année en enseignement secondaire et de leurs superviseurs (N=37) à la fin de leur stage d'enseignement. Il s'agissait des mêmes participants dont les interactions en ligne ont été collectées et

analysées dans l'article 1. L'analyse thématique (L'Écuyer, 1990 ; Van der Maren, 1996) a fait intervenir une grille de codage semi-ouverte constituée à partir des protocoles d'entrevues.

Quatre types de limites possibles ont été identifiés : des limites académiques, sociales, développementales et interactionnelles, que nous résumons dans le Tableau X.

Tableau X
Limites de la pratique réflexive interactionnelle en ligne

Limites de la pratique réflexive interactionnelle
Limites académiques : <ul style="list-style-type: none"> - obligation de participer à la liste de diffusion - évaluation de la pratique réflexive interactionnelle
Limites sociales : <ul style="list-style-type: none"> - manque de cohésion de groupe - ménagement des faces
Limites développementales : <ul style="list-style-type: none"> - manque d'expertise - égo-professionnalisme
Limites interactionnelles : <ul style="list-style-type: none"> - au niveau de l'outil : déstructuration des fils de discussion ; surcharge de la boîte courriel ; concurrence entre les courriels du groupe et les courriels n'ayant pas rapport - au niveau du mode d'interaction : temps différé entre les interactions ; limites de l'écrit par rapport à l'oral

Nous avons noté que les limites académiques et développementales diffèrent des limites sociales et interactionnelles sur deux plans : (1) l'étendue : les limites académiques et développementales sont a priori valables pour tout dispositif de pratique réflexive en formation initiale d'enseignants, qu'il soit interactionnel ou individuel (ex. portfolio ; journal de bord). Au contraire, les limites sociales et interactionnelles ne s'appliqueraient qu'au cas de la pratique réflexive interactionnelle dans la mesure où elles sont dues à la dimension collective du dispositif ; (2) la désirabilité : les limites sociales et interactionnelles seraient causées par des nuisances du dispositif de formation et gagneraient à être réduites, voire supprimées. En revanche, les limites académiques et développementales correspondraient à des intentions de formation jugées bénéfiques de la part des formateurs. Pour les limites académiques, l'intention de formation est d'obliger les étudiants à réfléchir de façon structurée sur leur pratique, sans quoi ils ne seraient peut-être

pas enclins à le faire par eux-mêmes. Pour les limites développementales, l'intention de formation est de pousser les étudiants à aller au delà de leur niveau actuel de développement professionnel pour continuer à progresser.

À partir des limites identifiées, nous avons déduit certaines conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive en contexte de stage d'enseignement. Nous les résumons dans le Tableau XI que nous avons repris de l'article 2.

Tableau XI

Limites et conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle en ligne

Limites de la pratique réflexive interactionnelle	Conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle
Limites académiques : <ul style="list-style-type: none"> - obligation de participer à la liste de diffusion - évaluation de la pratique réflexive interactionnelle 	Condition académique : Présenter explicitement les intentions de formation qui justifient l'obligation et l'évaluation de la pratique réflexive interactionnelle
Limites sociales : <ul style="list-style-type: none"> - incohésion de groupe - ménagement des faces 	Condition sociale : Instaurer dans le groupe un climat de respect, de confiance, de droit à la vulnérabilité et à l'erreur
Limites développementales : <ul style="list-style-type: none"> - manque d'expertise - égo-professionnalisme 	Condition développementale : Partir des limites développementales (manque d'expertise ; égo-professionnalisme) pour chercher à les repousser
Limites interactionnelles : <ul style="list-style-type: none"> - au niveau de l'outil : déstructuration des fils de discussion ; surcharge de la boîte de courriels ; concurrence entre les courriels du groupe et les courriels n'ayant pas rapport - au niveau du mode d'interaction : temps différé entre les interactions ; limites de l'écrit par rapport à l'oral 	Conditions interactionnelles : <ul style="list-style-type: none"> - au niveau de l'outil : utiliser un outil qui propose un espace virtuel uniquement réservé aux interactions du groupe et distinct des boîtes de courriels - au niveau du mode d'interaction : proposer une plateforme virtuelle supportant des modes d'interaction variés

Plusieurs liens entre les résultats obtenus dans cet article et la littérature scientifique ont été proposés. Ainsi, les limites et la condition d'efficacité académiques de notre étude semblent rejoindre les résultats de Seale et Cann (2000). Ces auteurs notent en effet que l'obligation semble constituer un facteur qui entraverait possiblement la pratique réflexive des étudiants et préconisent par conséquent une explicitation des « goals, purposes and expectations of using the discussion lists » (p. 319).

Les limites sociales, quant à elles, sont discutables à partir de l'étude de Makinster et al. (2006). Ces auteurs avancent qu'un espace virtuel fermé permettrait aux étudiants d'échanger avec leurs pairs sans inhibition. À la lumière de nos résultats, nous serions enclins à croire qu'un espace protégé est nécessaire mais insuffisant pour surmonter les limites sociales de la pratique réflexive interactionnelle. En effet, le dispositif observé dans notre étude correspondait à un espace fermé et il a pourtant généré des limites sociales. Aussi, parallèlement à un espace fermé, des aspects relationnels nous semblent à considérer, ce qui fait l'objet de la condition sociale d'efficacité que nous proposons (voir Tableau XI).

Les limites développementales que nous avons répertoriées n'ont pas été trouvées dans les études de Seale et Cann (2000) et Makinster (2006), ce que nous attribuons au fait qu'elles sont externes aux dispositifs de soutien à la pratique réflexive. En revanche, nos résultats semblent faire écho à certains auteurs de la littérature sur le développement professionnel (Fuller, 1969 ; Kagan, 1992), lesquels notent que les enseignants débutants seraient centrés sur eux-mêmes plutôt que sur la tâche et l'apprentissage des élèves.

Enfin, les limites et les conditions d'efficacité interactionnelles que nous avons identifiées renvoient partiellement à l'étude de Seale et Cann (2000). En effet, ces auteurs notent que certains participants semblent préférer l'interaction en face-à-face à l'interaction par la liste de diffusion mais ils n'indiquent pas pourquoi. Dans cette perspective, ils préconisent de varier les technologies mises à la disposition des étudiants pour soutenir leur pratique réflexive, ce qui rejoint la condition interactionnelle d'efficacité identifiée (voir tableau XI).

Les résultats de l'article 2 nous ont permis de compléter le modèle de pratique réflexive interactionnelle en y ajoutant les limites et les conditions d'efficacité qui semblent intervenir lors de son opérationnalisation en contexte de stage d'enseignement. Nous avons alors abouti à la Figure 24.

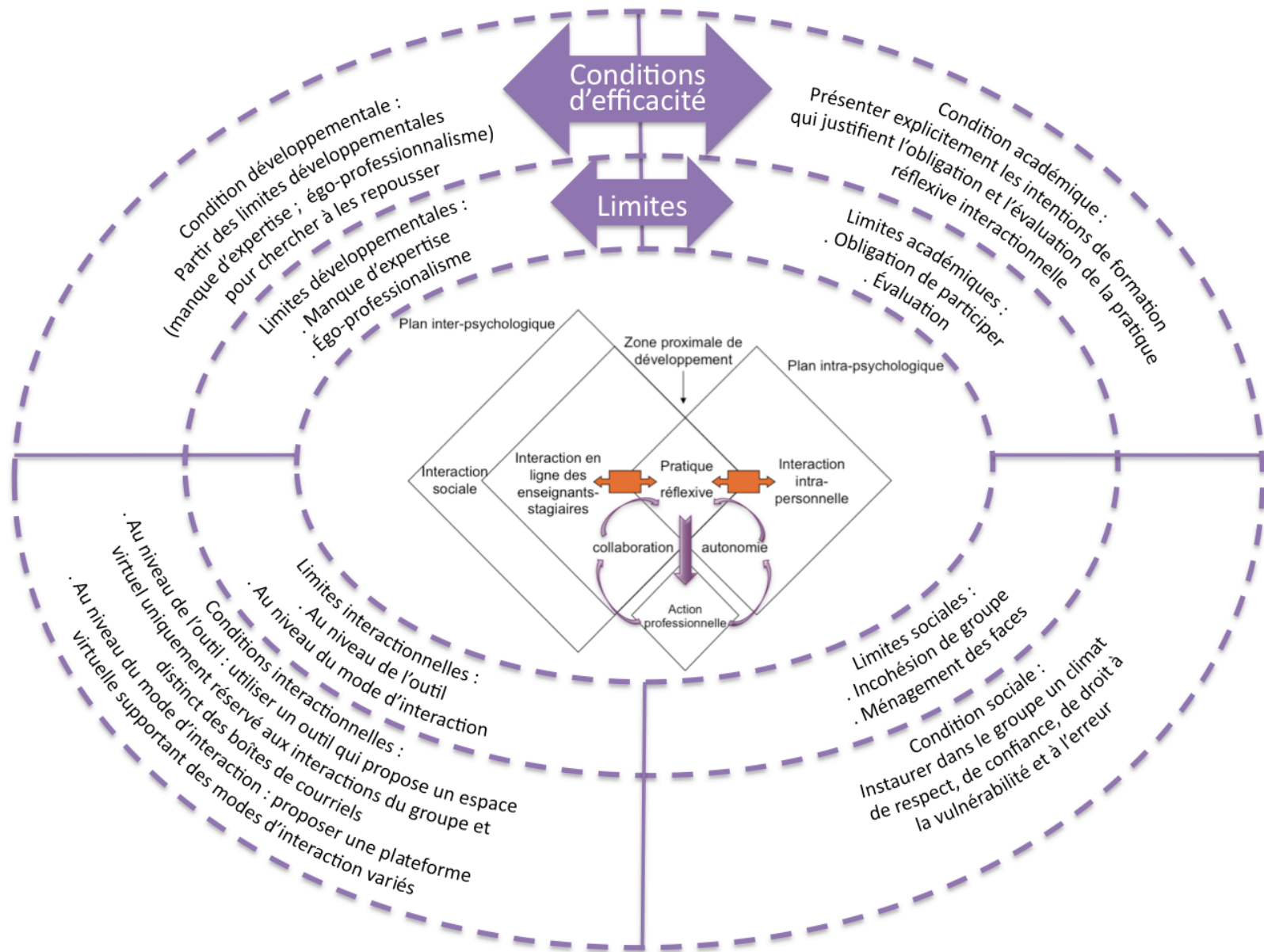


Figure 24. Modèle de pratique réflexive interactionnelle en ligne, limites et conditions d'efficacité.

Après s'être intéressés aux conditions d'opérationnalisation de la pratique réflexive interactionnelle en contexte de stage d'enseignement dans l'article 2, nous avons cherché dans l'article 3 à mieux situer la place de l'interaction en ligne vis-à-vis d'autres soutiens possibles à la pratique réflexive interactionnelle des enseignants-stagiaires, comme nous pouvons le voir dans la partie suivante.

8.1.3 Synthèse des résultats de l'article 3

L'article 2 nous a permis d'adresser la question de l'opérationnalisation du cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle, tel qu'il a été bonifié dans l'article 1. À partir du modèle de pratique réflexive interactionnelle et de ses conditions d'opérationnalisation, l'article 3 visait à situer l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires au regard d'autres soutiens qui leur sont offerts pour développer leur pratique réflexive. Son objectif consistait à déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires en cernant les conceptions des acteurs du stage d'enseignement (enseignants-stagiaires et superviseurs). Pour ce faire, nous avons procédé à la fin du stage d'enseignement à quatre entrevues de groupe et quatre entrevues individuelles auprès des participants déjà sollicités pour les objectifs 1 et 2 (i.e. trois groupes d'enseignants-stagiaires de 4^e année en enseignement secondaire et leurs superviseurs (N=37)). Parallèlement, les participants ont été invités à remplir un questionnaire en ligne adapté du *Online Personal/Overall Interaction Survey* d'Abdel-Maksoud (2007) et portant sur l'interaction en ligne en lien avec l'engagement cognitif et la satisfaction. Le postulat sous-jacent à l'intégration de ce questionnaire est qu'un engagement cognitif des participants dans les interactions en ligne d'un dispositif de soutien à la pratique réflexive témoignerait de leur pratique réflexive interactionnelle. Pour rendre les résultats statistiques plus robustes, nous avons également fait passer ce questionnaire à l'ensemble de la cohorte d'enseignants-stagiaires de 4^e année en enseignement secondaire de l'Université de Montréal (N=+/- 130), lesquels exploitent le même dispositif de soutien à la pratique réflexive par l'interaction en ligne. Vingt-cinq enseignants-stagiaires supplémentaires ont répondu, pour un total de 57 répondants au questionnaire.

Les entrevues ont été analysées thématiquement (L'Écuyer, 1990 ; Van der Maren, 1996) suivant une grille de codage semi-ouverte constituée à partir des protocoles d'entrevues. Les réponses au questionnaire ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives et inférentielles dont l'objectif principal était de déterminer la corrélation entre l'interaction en ligne, l'engagement cognitif et la satisfaction des enseignants-stagiaires.

Les résultats obtenus sont résumés dans la Figure 25. Nous avons noté dans un premier temps que l'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires apparaît doublement secondaire :

- En premier lieu, la « compétence réflexive », telle qu'elle est indiquée dans le référentiel de compétences professionnelles du MEQ (2001, p. 127), ne serait pas primordiale aux yeux des enseignants-stagiaires dans la mesure où ils ont d'autres préoccupations plus immédiates telles que l'élaboration du matériel pédagogique, la planification des cours, l'évaluation des apprentissages et la gestion de classe. La prépondérance de ces éléments liés à la tâche enseignante est régulièrement rapportée dans la littérature sur l'insertion professionnelle des enseignants (Certo et Fox, 2002 ; Macdonald, 1999 ; Romano, 2008) ;
- Par ailleurs, l'interaction en ligne semble être un soutien secondaire pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, notamment vis-à-vis d'autres soutiens disponibles tels que les maîtres associés et les séminaires de stage. Ces résultats semblent rejoindre ceux d'études montrant que l'interaction en ligne est perçue par certains étudiants comme un soutien moins efficace que l'interaction en face-à-face (voir Joiner et Jones, 2003 ; Kurubacak, 2006). Ce faisant, ils vont à l'encontre de l'idée que l'interaction asynchrone donnerait plus de temps aux interactants pour réfléchir que l'interaction synchrone (voir Guiller et al., 2008 ; Joiner et Jones, 2003 ; Zhao et Rop, 2001).

En référant à une distinction faite par Hargreaves (1994) entre *contrived collegiality* et *collaborative culture*, nous avons avancé que la participation aux interactions en ligne tiendrait davantage de la collégialité artificielle, laquelle se caractérise par une régulation administrative, une obligation et une visée d'implantation. À l'inverse, à la lumière de nos résultats, l'interaction avec le maître associé référerait davantage à la culture collaborative qui a pour attributs la spontanéité, le volontariat, une visée de développement et une forte proximité des collaborateurs dans le temps et l'espace (*pervasive accross time and space*).

Ainsi, les maîtres associés formeraient un type de soutien plus positifs pour la pratique réflexive interactionnelle des enseignants-stagiaires.

Pourtant, ces derniers attribuent plusieurs fonctions réflexives à l'utilisation de la liste de diffusion durant leur stage, dont certaines réfèrent à la pratique réflexive individuelle alors que d'autres semblent spécifiques à la pratique réflexive interactionnelle de par leur nature collective. Sur ce point, nous avons avancé que l'interaction en ligne semble ajouter des fonctions réflexives collectives supplémentaires à celles existant déjà dans les dispositifs individuels de soutien de la pratique réflexive, tel que le portfolio ou le journal de bord. Autrement dit, l'interaction en ligne permettrait aux enseignants-stagiaires de recourir à la fois à des fonctions réflexives individuelles et collectives, diversifiant ainsi les fonctions réflexives exploitables. En lien avec le modèle de pratique réflexive interactionnelle bonifié dans l'article 1 (voir Figure 23), il est possible de penser que les fonctions réflexives individuelles renvoient à l'interaction intra-personnelle alors que les fonctions réflexives collectives réfèreraient à l'interaction inter-personnelle. On retrouve ainsi une manifestation possible de l'intervention conjointe des deux niveaux d'interaction de la pratique réflexive interactionnelle des enseignants-stagiaires, ce qui semble aller dans le sens des résultats obtenus dans l'article 1.

Par ailleurs, les analyses statistiques indiquent des corrélations significatives positives entre l'interaction en ligne, l'engagement cognitif et la satisfaction des enseignants-stagiaires. Autrement dit, plus les répondants rapportent une participation élevée de leur part ($r = .472, p < .01$) et de la part de leur groupe ($r = .530, p < .01$) dans les interactions en ligne, plus ils indiquent être engagés cognitivement. Également, une corrélation significative entre la satisfaction vis-à-vis de l'outil utilisé (ici, la liste de diffusion) et l'interaction personnelle ($r = .701, p < .01$) ainsi que l'interaction de groupe ($r = .764, p < .01$) est notable. Enfin, plus les participants sont engagés cognitivement, plus ils rapportent être satisfaits de leurs interactions en ligne ($r = .462, p < .01$). Nous rejoignons directement les résultats d'Abdel-Maksoud (2006, p. 94), dont nous avons adapté le questionnaire dans notre étude. Nous en avons donc déduit que l'interaction en ligne semble soutenir positivement la pratique réflexive des enseignants-stagiaires pour ceux

d'entre eux qui s'y investissent. Ce faisant, ils seraient en mesure d'exploiter les fonctions réflexives mentionnées précédemment. Enfin, nous avons observé qu'au delà des fonctions réflexives, l'interaction en ligne semble permettre des fonctions sociales et psychologiques et émotionnelles, lesquelles nous apparaissent tout aussi importantes pour le bon déroulement du stage d'enseignement. Des manifestations de ces différentes fonctions ont été rapportées en substance par d'autres auteurs (voir Karsenti et al., 2002) suite à l'étude de dispositifs semblables. À la lumière de ces résultats, nous avons conclu que l'interaction en ligne jouerait un rôle secondaire mais néanmoins positif pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires ainsi que pour d'autres fonctions, telles que les fonctions sociales et psychologiques et émotionnelles. La Figure 25 permet d'illustrer les principaux résultats que nous venons de mentionner.

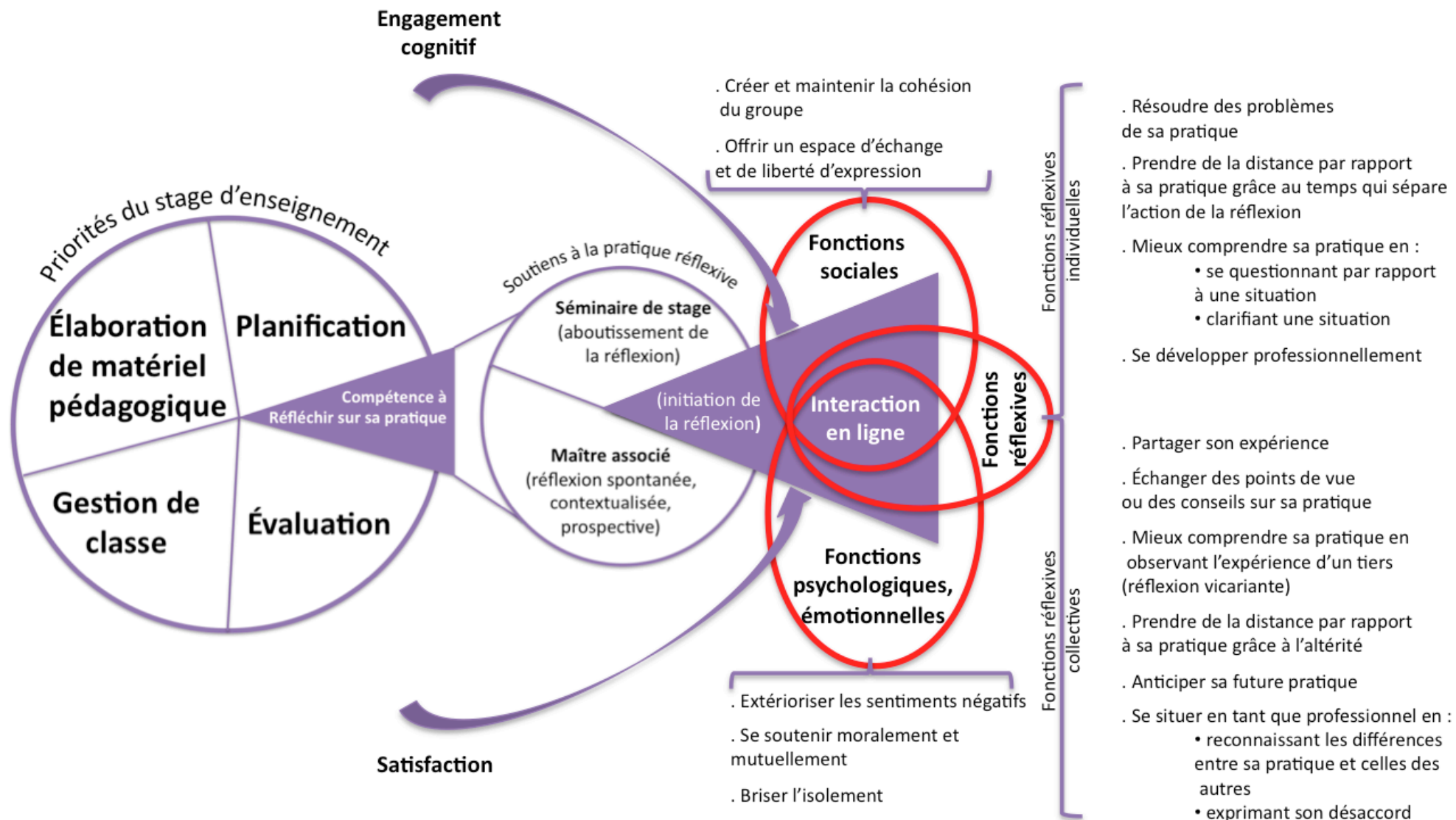


Figure 25. Rôle secondaire mais positif de l'interaction en ligne pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

Afin de mettre en valeur les points saillants des différents résultats obtenus pour chaque article, nous en proposons un bref résumé dans la partie suivante.

8.1.4 Synthèse des résultats des trois articles

Nous pouvons maintenant résumer les principaux résultats obtenus. L'article 1 s'est attaché à examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires. Les résultats empiriques auxquels il a donné lieu ont permis de bonifier le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle en passant d'un mouvement circulaire du processus réflexif à un mouvement binaire. Suivant cette proposition, l'interaction au niveau inter-personnel et l'interaction au niveau intra-personnel, toutes deux suscitées par la pratique professionnelle, interviendraient conjointement dans le processus réflexif des enseignants-stagiaires avant que ces derniers ne la réinvestissent en autonomie dans leur pratique d'enseignement. Ayant ainsi précisé le processus réflexif propre à la pratique réflexive interactionnelle, l'article 2 nous a permis d'établir les limites de cette dernière et d'en déduire certaines conditions d'efficacité dans la perspective de son opérationnalisation en contexte de stage d'enseignement. Quatre types de limites possibles ont été identifiés (limites académiques, sociales, développementales, interactionnelles) qui ont eux-mêmes donné lieu à des conditions d'efficacité possibles, ce qui nous a permis de compléter le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle. Enfin, l'article 3 avait pour but de déterminer le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Il s'agissait donc de « confronter » la pratique réflexive interactionnelle en ligne à d'autres soutiens à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires dans un contexte spécifique de stage d'enseignement : celui du stage d'enseignement de 4^e année. Il en ressort que l'interaction en ligne semble jouer un rôle secondaire mais néanmoins positif, tant pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires que pour d'autres dimensions du stage d'enseignement, telles que les dimensions sociale, psychologique et émotionnelle.

8.1.5 Prolongements interprétatifs des résultats

Pour conclure la présentation de nos résultats, nous pouvons exposer dans cette partie les prolongements interprétatifs auxquels ils donnent lieu. Ces prolongements portent sur des considérations générales de la pratique réflexive interactionnelle qui ne se limitent plus à l'interaction en ligne. À ce titre, ils ne répondent pas *per se*, à nos objectifs spécifiques de recherche, ce qui explique pourquoi ils n'ont pas été directement présentés dans les articles. Toutefois, ils proposent des interprétations intéressantes pour enrichir la compréhension de nos résultats.

Le premier prolongement interprétatif concerne les résultats de l'article 1 et approfondit de façon hypothétique le rapport entre les interactions des niveaux inter- et intrapersonnels. En effet, nous avons conclu l'article 1 sur l'idée que la pratique réflexive interactionnelle implique deux niveaux d'interaction conjoints concourant tous deux au processus réflexif. Est-ce à dire que les niveaux inter- et intra-personnels interviennent toujours à part égale dans les dispositifs collectifs de soutien à la pratique réflexive des futurs enseignants ? De manière hypothétique, il est possible de penser que non. En effet, nous pouvons avancer, avec prudence, que le rapport entre les niveaux inter- et intra-personnels varierait suivant les dispositifs. Par exemple, nous sommes enclins à croire que les séminaires de discussion qui se déroulent en présentiel à l'université recourraient davantage à l'interaction inter-personnelle qu'à l'interaction intra-personnelle dans la mesure où la présence de l'« autre » est très proche dans le temps et dans l'espace. Au contraire, certains dispositifs collectifs joueraient davantage sur une prédominance alternée des niveaux inter- et intra-personnels. À titre d'exemple, Vanhulle (2005) décrit un dispositif dans lequel les futurs enseignants participent à des activités de groupe sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture (ex.: cercles de lecture; activités d'appropriation de différents genres de textes), accompagnées d'écriture de textes réflexifs, lesquels font à leur tour l'objet de discussion avec les formateurs. En termes de pratique réflexive interactionnelle, il est possible de penser que, dans un tel dispositif, les niveaux inter- (lors des activités de groupe) et intra-personnels (lors de l'écriture des textes réflexifs) prédominent l'un sur l'autre par alternance. L'interaction en ligne asynchrone

(ex.: forum électronique de discussion; liste de diffusion ; blogues ; ou même des outils de type Facebook), parce qu'elle se compose de la production écrite de messages et de réactions aux messages ainsi produits, réfèrerait également à une prédominance alternée des deux niveaux d'interaction. Aussi, s'il est possible d'avancer que la pratique réflexive interactionnelle comprend deux niveaux d'interaction qui agissent conjointement dans le processus réflexif, nous pouvons également poser l'hypothèse que le rapport entre ces deux niveaux peut varier suivant les modalités interactionnelles de chaque dispositif collectif.

Le deuxième prolongement se base principalement sur la perception des enseignants-stagiaires et propose une relecture des résultats qualitatifs issus des entrevues individuelles et de groupe, tels qu'ils ont été présentés dans les articles 2 et 3. Ce prolongement interprétatif nous permet d'avancer une double conception de la pratique réflexive interactionnelle chez les enseignants-stagiaires. Cette double conception reposerait sur une série de tensions des milieux académique et pratique à l'égard de la pratique réflexive interactionnelle. Ainsi, en contexte pratique, cette dernière serait stimulée par un besoin issu de la pratique et constituerait un élément inhérent à l'acte d'enseigner des enseignants-stagiaires étant donné la multitude de besoins qu'ils expriment :

ES63/EG3 : On ne fait que ça, réfléchir à notre pratique en enseignant. Moi, j'ai trois groupes puis même si j'enseigne pendant la première, deuxième, troisième période, d'un cours à l'autre, je vais modifier un petit quelque chose. On réfléchit constamment à notre pratique.

À l'inverse, la pratique réflexive interactionnelle en milieu académique serait essentiellement le résultat d'une obligation, laquelle contribue malgré tout à soutenir la pratique réflexive interactionnelle des enseignants-stagiaires, comme nous l'avons vu dans les articles 2 et 3. Les interactants soutenant la réflexion des enseignants-stagiaires varient également entre les milieux académique et pratique. En contexte pratique, les interactants participant à la pratique réflexive interactionnelle sont des experts (enseignants en poste) internes au milieu de stage (maîtres associés, équipes-écoles, etc.) qui établissent avec les enseignants-stagiaires des rapports individualisés. Il en résulte des interactions spontanées, immédiates et contextualisées, comme nous l'avons vu dans l'article 3. Par conséquent, les

interactions ont généralement une valeur prospective dont le but est d'anticiper des actions à venir pour répondre à une situation en cours de développement, ce qui rejoint bien la réflexion-dans-l'action de Schön (1983). Au contraire, dans le dispositif académique observé dans cette étude, la pratique réflexive interactionnelle se déroule entre enseignants-stagiaires, donc entre interactants novices et externes aux milieux de stage et dans un rapport collectif puisque les outils utilisés sont les séminaires de stage et la listes de diffusion, ce qui n'est pas sans générer quelques limites sociales que nous avons identifiées dans l'article 2. Les interactions sont alors programmées (c'est-à-dire prévues à des dates fixes), différées par rapport aux événements survenant dans la pratique des enseignants-stagiaires et décontextualisées. Par conséquent, elles sont principalement rétrospectives et s'apparentent donc directement à la réflexion-sur-l'action de Schön (1983) :

ES2/EI : « Souvent, c'est [l'interaction en ligne] par rapport à quelque chose qui était déjà passé. »

Enfin, nous pouvons avancer une dernière tension entre les milieux académique et pratique concernant la finalité de la pratique réflexive interactionnelle. En effet, parce qu'elle est stimulée par un besoin issu de la pratique et parce qu'elle est prospective, la finalité de la pratique réflexive interactionnelle en milieu pratique correspondrait à une résolution de problème⁴³. Au contraire, la pratique réflexive interactionnelle en milieu académique, de par son caractère obligatoire, répondrait davantage à une finalité d'évaluation. Le tableau XII permet de reprendre les tensions que nous avons évoquées entre les milieux pratique et académique.

Tableau XII

Tensions entre les milieux académique et pratique dans la perception de la pratique réflexive interactionnelle par les enseignants-stagiaires

Pratique réflexive interactionnelle en milieu pratique (lieu de stage)	Pratique réflexive interactionnelle en milieu académique (université)
Stimulée par un besoin issu de la pratique	Stimulée par une obligation académique

⁴³ Le terme « problème » doit être entendu dans un sens large qui peut n'est pas seulement négatif.

<p>Interactants de la pratique réflexive interactionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> . Experts . Internes au milieu . Rapport individualisé 	<p>Interactants de la pratique réflexive interactionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> . Novices . Externes au milieu . Rapport de groupe
<p>Interaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> . Spontanée . Immédiate . contextualisée . prospective 	<p>Interaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> . Programmée (dates fixes) . Différée . décontextualisée . rétrospective
Finalité de résolution de problème	Finalité d'évaluation

Ces tensions des milieux académique et pratique dans la perception des enseignants-stagiaires distingue donc deux types de pratique réflexive interactionnelle : (1) l'une qui s'apparenterait à la réflexion-dans-l'action de Schön (1983) et qui semble informelle dans la mesure où elle n'est pas prise en compte par le dispositif de pratique réflexive à l'œuvre durant le stage ; (2) l'autre qui correspondrait à la réflexion-sur-l'action de Schön (1983) et qui paraît davantage formelle puisqu'elle est régulée (consignes, évaluation) par l'institut de formation au moyen du dispositif créé à cet effet. Bien que la pratique réflexive informelle semble plus « authentique » et « signifiante » que la pratique réflexive formelle aux yeux des enseignants-stagiaires, les résultats obtenus pour l'article 3 nous invitent à penser que cette dernière joue un rôle secondaire mais positif malgré tout pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Autrement dit, il est possible de penser que ces deux types de pratique réflexive interactionnelle sont complémentaires l'un à l'autre, d'autant qu'ils opèrent de manière différente, ce qui ne peut a priori que contribuer à enrichir les occasions de réflexion des enseignants-stagiaires.

8.2 Forces et limites de la recherche

Nous pensons que cette recherche exploratoire mixte a contribué, à sa hauteur, à mieux comprendre le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne, ce qui formait notre objectif général. Cette contribution n'est toutefois pas sans limites. Aussi, pour apprécier à leur juste valeur les résultats que nous avons présentés, il importe maintenant de se pencher sur les limites de la recherche, avant d'en mentionner les forces dans un deuxième temps.

8.2.1 Limites de la recherche

Une première limite est liée au fait que le concept de pratique réflexive interactionnelle, concept central de cette recherche, est abordé de manière doublement partielle au niveau empirique : (1) d'abord, il se limite à l'interaction en ligne et ne prend donc pas en compte l'interaction en face-à-face ; (2) par ailleurs, il aborde l'interaction en ligne au moyen de la liste de diffusion. Or cet outil ne peut prétendre représenter à lui tout seul l'ensemble riche et polymorphe de l'interaction en ligne. Si le concept de pratique réflexive interactionnelle vaut théoriquement pour tout dispositif ayant comme intention de soutenir la pratique réflexive de façon collective, force est de constater que la recherche que nous présentons ne couvre que très partiellement ce concept. La transférabilité des résultats en est proportionnellement diminuée. Cependant, cette limite nous semble valable pour la recherche qualitative en général, comme le rappellent Huberman et Miles (1991) : « les chercheurs qualitatifs travaillent habituellement avec des échantillons plus petits de personnes, dans moins de milieux pris globalement que ne le font les chercheurs travaillant par enquêtes ou sondages. » (p. 62).

Plusieurs limites concernent la méthodologie utilisée pour répondre à l'objectif 1, qui consistait à examiner comment la pratique réflexive se construit dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires. Afin de dégager des *patterns* de pratique réflexive interactionnelle, il a été choisi de recourir à la fonction d'analyse de séquences du logiciel *QDA Miner*. Bien que cette fonction soit des plus adéquates pour notre objectif, elle n'en constitue pas moins un mode d'analyse quantitative exploratoire qui contraste avec les

analyses qualitatives généralement utilisées pour identifier le processus réflexif. Autrement dit, il est difficile de comparer, et éventuellement de corroborer, notre démarche méthodologique avec celles des autres études du domaine. Pour la même raison, cette méthodologie exploratoire est aussi source d'originalité et d'innovation, ce que nous soulignons dans la partie suivante. Toujours en lien avec la méthodologie de l'objectif 1, il importe également de souligner que la fiabilité de la comparaison des *patterns* de pratique réflexive aux niveaux inter- et intra-personnels est à relativiser. Il s'agit dans les deux cas d'analyses de séquences effectuées à partir d'une même grille de codage. En revanche, le nombre de codes varie grandement d'un niveau à l'autre. En effet, au niveau inter-personnel, l'unité de sens est le message alors qu'au niveau intra-personnel, l'unité de sens est la phrase, ce qui signifie que les codes sont beaucoup moins nombreux dans le premier cas que dans le deuxième. Par voie de conséquence, il est possible de penser que les résultats obtenus au niveau inter-personnel sont moins « solides », ce qui explique peut-être pourquoi ce niveau ne contient que deux *patterns* de pratique réflexive interactionnelle, contre quatre au niveau intra-personnel. Une autre limite liée à l'objectif 1 a trait à la nature des interactions en ligne recueillies dans cette étude. En effet, ces dernières étaient produites dans un contexte académique formel (le stage d'enseignement). Elles étaient donc à la fois obligatoires et évaluées. De la même manière, elles étaient liées à des consignes de production précises : entre chaque séminaire de stage, les enseignants-stagiaires devaient produire minimalement un message et une réaction à un message d'une longueur minimale de 15 lignes portant sur un aspect (problème, surprise, questionnement) de leur pratique de stage. Étant donné les contraintes académiques intervenant dans la production des interactions en ligne, il est légitime de se demander si ces dernières ne correspondent pas davantage à un exercice purement académique répondant aux attentes des superviseurs plutôt qu'à de la pratique réflexive proprement dite, telle que suscitée par un besoin réel de répondre à une situation de leur pratique. Se pose alors la question de savoir dans quelle mesure les données recueillies dans ce contexte sont représentatives de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires en contexte professionnel. Il n'en reste pas moins que, en tant que données invoquées, elles sont bien représentatives de la pratique réflexive telle qu'elle

est encouragée par le dispositif de soutien aux enseignants-stagiaires que nous avons observés, comme nous le soulignons dans la partie suivante.

Une dernière limite vient du fait que l'analyse des interactions en ligne et l'analyse des entrevues représentent les deux modes d'analyse mis en place respectivement pour le premier et le deuxième objectifs spécifiques de notre recherche, contrairement à l'objectif spécifique 3 qui implique plusieurs modes d'analyse (entrevues individuelles et de groupe et questionnaire en ligne). Étant donné leur nature interprétative, l'analyse des interactions et l'analyse des entrevues sont particulièrement sujettes « [au] subjectivisme de l'analyste et [aux] interprétations globalisantes » (Van der Maren, 1996, p. 412). Pour contrer ce biais dans le cas du premier objectif, une analyse des interactions avec un modèle complémentaire à celui de Gunawardena et al. (1997) a été envisagée. Cependant, les résultats obtenus ne sont pas souvent comparables, comme nous le rappellent Marra et al. (2004), lesquels ont utilisés le modèle de Gunawardena et al. (1997) parallèlement à celui de Newman, Webb et Cochrane (1996) :

even though both protocols are designed to detect evidence of meaningful conversation in an online discussion forum, the types of results that each produces are in fact not comparable. Specifically, where the IAM [*Interaction Analysis Model* de Gunawardena et al., 1997] results described knowledge construction processes *via* the distribution of data across its phase descriptions, the Newman protocol produced individual indicators of critical thinking for each of its rating codes. (p 36)

Aussi, nous tendons à penser que l'application de deux modèles aurait davantage risqué de flouer les *patterns* que nous cherchions à dégager plutôt que de les conforter, ce qui nous a poussé à renoncer à une double analyse des interactions. Le contre-codage et la non généralisation des résultats ont alors été de mise pour répondre de manière rigoureuse aux premier et deuxième objectifs.

8.2.2 Forces de la recherche

Comme première force de notre étude, soulignons la cohérence et la complémentarité qui lie nos trois objectifs de recherche et les articles auxquels ils ont donné lieu, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment (voir chapitre 4). En effet,

loin de fournir des résultats cloisonnés les uns des autres, les trois articles sont à la fois suffisamment distincts et assez complémentaires pour entretenir une relation itérative et évolutive les uns avec les autres, ainsi qu'avec le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle. À titre d'exemple, l'article 1 a donné lieu à une bonification du modèle initial de pratique réflexive interactionnelle, qui est apparue comme une conséquence des résultats obtenus. L'article 2 a pu partir du modèle ainsi bonifié dans l'article 1 pour le compléter par les conditions de son opérationnalisation en contexte de stage d'enseignement. Enfin, l'article 3 a permis de mieux situer la place de l'interaction en ligne vis-à-vis d'autres soutiens à la pratique réflexive interactionnelle, tels que les maîtres associés et les séminaires de stage. En outre, la présence de fonctions réflexives individuelles et collectives dans les résultats de l'article 3 nous a permis de faire un parallèle avec les niveaux inter- et intra-personnels auxquels a abouti l'article 1. Il nous semble donc que la cohérence et la complémentarité de nos trois articles ont permis de répondre à notre objectif général (qui était de mieux comprendre le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne en stage d'enseignement) en un tout bien « ficelé ».

Une deuxième force de cette recherche est due au caractère complémentaire des instruments de collecte et d'analyse qu'elle a fait intervenir. Nous pensons bien sûr à la méthodologie mixte mise en place pour répondre à l'objectif 3. En effet, le recours à des entrevues individuelles et de groupe et à un questionnaire en ligne renvoie à des méthodes qualitatives et quantitatives. Or la méthodologie mixte a ceci d'intéressant qu'elle permet de compenser les limites propres à une méthode (qualitative ou quantitative) par les forces de l'autre et inversement, permettant ainsi d'enrichir les résultats (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000 ; Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Dans notre cas, les résultats issus du questionnaire en ligne nous ont permis d'établir un lien significatif entre la participation aux interactions en ligne et l'engagement cognitif des enseignants-stagiaires alors que les résultats qualitatifs ont permis de caractériser ce lien en termes de pratique réflexive. Sans pouvoir parler de méthodologie mixte, soulignons toute de même la complémentarité des entrevues individuelles et des entrevues de groupe. En effet, les entrevues de groupe nous ont permis de dégager les tendances générales et les points de désaccord parmi les participants. Au contraire, les entrevues individuelles ont permis de dévoiler des aspects plus sensibles de la

pratique réflexive interactionnelle, tel que le sentiment de vulnérabilité dû au statut de stagiaire et le ménagement des faces qu'il peut engendrer au sein d'un groupe. Toujours dans l'optique d'une complémentarité des instruments, nous pouvons noter l'originalité et l'innovation que représente l'analyse des interactions en ligne en ceci qu'elle comprend à la fois des étapes qualitatives et quantitatives appliquées à un même matériel. En effet, les interactions en ligne ont d'abord été codées à l'aide d'une grille de codage fermée adaptée du modèle de Gunawardena et al. (1997), ce qui réfère à une méthodologie qualitative. En revanche, le dégagement de *patterns* à partir des données codées au moyen de l'analyse de séquences renvoie à un traitement quantitatif entièrement effectué par le logiciel *QDA Miner*. En ce sens, il nous semble que cette méthodologie représente un bon alliage des logiques qualitative et quantitative. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une recherche mixte à proprement parler, il est possible de penser que l'analyse de séquences objective davantage les résultats obtenus que ne le ferait une approche purement interprétative, ce qui n'est toutefois pas sans limites, comme nous l'avons mentionné en partie 8.2.1.

Une autre force réside dans le type de données collectées. Les interactions en ligne des enseignants-stagiaires sont des données invoquées, c'est-à-dire qu'elles ont été produites pour d'autres motifs que la présente recherche et qu'elles ont été récupérées après-coup à des fins d'analyse. Ceci implique que la collecte de données n'a pas suscité d'interaction directe entre les chercheurs et les participants, autrement que pour la présentation initiale du projet de recherche et la demande de consentement. Le risque de « contamination » des données par le chercheur est ici minimal puisque la collecte s'effectue à distance et n'impose aucune contrainte particulière aux participants. Dans ce sens, les interactions en ligne analysées forment des données moins biaisées que les données suscitées, ce qui est un gage de leur fidélité. Rappelons que ces deux types de données sont également complémentaires dans la mesure où les interactions en ligne nous ont renseigné sur les actions effectives des enseignants-stagiaires (i.e. la production d'interactions en ligne *via* l'utilisation de la liste de diffusion) alors que les entrevues individuelles et de groupe et le questionnaire en ligne ont rapporté leurs opinions sur ces mêmes actions (i.e. leurs conceptions du rôle, des limites et des conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour leur pratique réflexive).

Enfin, une dernière force de notre recherche est qu'elle a permis, nous semble-t-il, une avancée des connaissances à deux niveaux distincts :

- Au niveau empirique, nous avons été en mesure de mieux comprendre le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne en contexte de stage d'enseignement. Bien que la transférabilité des résultats soit limitée, nous sommes globalement en mesure d'avancer que l'interaction en ligne peut soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires ;
- Au niveau théorique, nous avons élaboré un cadre conceptuel permettant de rendre compte du rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne. Par ailleurs, ce modèle a été bonifié suite à l'objectif 1 et complété suite à l'objectif 2. Nous retrouvons ici une des finalités de l'approche qualitative, qui consiste à élaborer un cadre conceptuel susceptible d'évoluer « à la lumière des données même de terrain » (Goyer, 2000, p. 100) qu'il engendre. De par sa nature théorique, le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle est susceptible d'être adapté à tout contexte comprenant une dimension collective de la pratique réflexive, ce qui s'avère complémentaire à la conceptualisation majoritairement individuelle de la pratique réflexive dans la littérature.

Au vu des forces et des limites de cette recherche et de par son caractère exploratoire, nous ne prétendons pas avoir couvert de manière exhaustive le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction en ligne. Aussi, les apports de cette étude ne se trouvent pas tant dans l'applicabilité des résultats empiriques qui en ressortent que dans les perspectives empiriques et théoriques qu'elle ouvre pour de futures recherches, comme nous le verrons en partie 8.4.

8.3 Recommandations

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons maintenant proposer des recommandations pratiques liées aux dispositifs de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.

Recommandation 1

Étant donné la place importante qu'occupe le constat/description (PH1A/D) dans l'ouverture et la clôture du processus réflexif (voir article 1) et l'égo-professionnalisme qui

semblent caractériser les enseignants-stagiaires à ce stade-ci de leur développement professionnel (voir article 2), nous recommandons d'encourager les enseignants-stagiaires à développer leur réflexion à partir de leur pratique de stage. Autrement dit, quel que soit le type de réflexion (technique, pratique, éthique, moral, politique, etc.) que l'on cherche à susciter chez les enseignants-stagiaires, il serait souhaitable qu'il émane de la réalité professionnelle vécue par les enseignants-stagiaires afin qu'elle fasse sens à leurs yeux et qu'ils puissent éventuellement la réinvestir dans leurs actions professionnelles ultérieures. Cette recommandation concorde avec le caractère ancré de la pratique réflexive telle que nous l'avons définie dans cette étude (voir partie 2.1.3) et s'oppose à une approche abstraite et désincarnée de la réflexion professionnelle.

Recommandation 2

Étant donné l'intervention de deux niveaux d'interaction (i.e. niveau inter-personnel et niveau intra-personnel) dans le processus réflexif interactionnel (voir article 1) et la présence de fonctions réflexives individuelles et collectives dans le dispositif de pratique réflexive interactionnelle observé (voir article 3), nous recommandons de fournir aux enseignants-stagiaires des dispositifs recourant à ces deux niveaux plutôt que d'en privilégier un en particulier. Autrement dit, les dispositifs de soutien à la pratique réflexive gagneraient à prévoir des moments de réflexion individuelle (niveau intra-personnel) qui viendraient nourrir et qui seraient nourris par des moments de réflexion collective (niveau inter-personnel). À cet égard, l'interaction en ligne asynchrone semble former une association très intéressante du niveau intra-personnel (par la verbalisation de sa pratique de façon individuelle et au moyen de l'écriture) et du niveau inter-personnel (par la discussion collective de la verbalisation précédemment effectuée).

Recommandation 3

Étant donné le rôle secondaire, mais positif, de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires (voir article 3) et la mutualisation de deux niveaux d'interaction (niveaux inter-personnel et intra-personnel) qu'elle permet (voir article 1), nous recommandons de l'intégrer dans les dispositifs de soutien à la pratique réflexive des

enseignants-stagiaires, complémentairement à d'autres soutiens possibles. Il ne s'agit donc pas de donner l'exclusivité à l'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires mais de l'inclure en complémentarité avec d'autres types de soutien, tels que les maîtres associés et les séminaires de stage.

Recommandation 4

Étant donné les limites possibles de l'interaction en ligne pour le soutien de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires, nous recommandons de tenir compte des conditions d'efficacité que nous avons établies dans l'article 2, à savoir :

- Présenter explicitement les intentions de formation qui justifient l'obligation et l'évaluation de la pratique réflexive interactionnelle en contexte de stage d'enseignement ;
- Partir des limites développementales des enseignants-stagiaires (i.e. manque d'expertise ; égo-professionnalisme) pour chercher à les repousser ;
- Instaurer dans le groupe d'enseignants-stagiaires un climat de respect, de confiance, de droit à la vulnérabilité et à l'erreur ;
- Utiliser un outil qui propose un espace virtuel uniquement réservé aux interactions du groupe et distinct des boîtes de courriels ;
- Proposer une plateforme virtuelle supportant des modes d'interaction variés pour rejoindre au possible les préférences de chacun.

En résumé, nous recommandons d'inclure l'interaction en ligne dans les dispositifs de soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires et en complémentarité à d'autres soutiens possibles (maîtres associés, séminaires de stage). Dans cette optique, il serait préférable de tenir compte des conditions d'efficacité présentées dans la quatrième recommandation. Par ailleurs, il serait souhaitable que les enseignants-stagiaires soient encouragés à développer leur pratique réflexive interactionnelle au regard de leur expérience de stage et par des actions à la fois individuelles et collectives, telle que l'implique l'interaction en ligne asynchrone en exigeant des moments de rédaction individuelle des courriels et des moments de discussion autour des courriels postés.

8.4 Pistes de recherches futures

Pour donner suite à cette étude, nous entrevoyons deux axes de recherche possibles, dont chacun peut être décliné en plusieurs recherches. Le premier axe de recherche vise à cerner les contextes interactionnels les plus favorables au soutien de la pratique réflexive par l'interaction verbale. Pour y parvenir, il serait intéressant de comparer différents types d'interaction (ex. interaction en face-à-face ; interaction en ligne synchrone ; interaction en ligne asynchrone) et différents types d'interactants (ex. enseignants-stagiaires ; maîtres associés ; superviseurs universitaires). Bien que plusieurs recherches de ce type aient déjà eu lieu (voir par exemple Makinster et al., 2006 ; Levin et al., 2006 ; Hawkes et Romiszowski, 2001 ; Guiller et al., 2008 ; Joiner et Jones, 2003), il s'agit d'un objet d'étude qui reste à approfondir, comme nous l'avons noté en dressant l'état de la recherche sur la pratique réflexive et l'interaction en ligne (voir partie 2.3.2).

Le deuxième axe de recherche implique également une comparaison, mais cette fois-ci temporelle, afin de mieux comprendre le développement de la pratique réflexive interactionnelle chez les étudiants durant le temps de la formation initiale des maîtres. Il s'agirait alors de comparer différentes cohortes (1^{re} vs 2^e vs 3^e vs 4^e année) du baccalauréat en éducation de façon à voir comment le processus réflexif évolue d'une année à l'autre dans le développement de la pratique réflexive interactionnelle. Une étude longitudinale serait particulièrement pertinente à cet égard.

Bibliographie

- Abdel-Maksoud, N. F. (2007). *Interaction as a predictor of students' satisfaction and students' grades in distance education*. Thèse de doctorat non publiée, University of Ohio, Athens, Ohio, États-Unis.
- Abrams, Z. (2005). Asynchronous CMC, collaboration and the development of critical thinking in a graduate seminar in applied linguistics. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(2). Extrait le 20 septembre 2008, de <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/114/108>.
- Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique de la communauté française de Belgique. (2001). *Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur*. Extrait le 26 septembre 2008, de <http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=2033&docname=20010208s25595>
- Airasian, P. W., Gullickson, A. R., Hahn, L., & Farland, D. (1995). *Teacher self-evaluation: The literature in perspective*. Michigan: Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.
- Allaire, S. (2006). *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire : de l'analyse réflexive à la co-élaboration de connaissance*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- Allard, C., Goldblatt, P., Kemball, J., Kendrick, S., Millen, J., et Smith, D. (2007). Becoming a reflective community of practice. *Reflective Practice*, 8(3), 299-314.
- Anderson, T. (2003). Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1-14.
- Anderson, T., et Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In C. Gibson (dir.), *Distance Learners in Higher Education*. (p. 97-112). Madison, WI.: Atwood Publishing.
- Anderson, T., Howe, C., Soden, R., Halliday, J., et Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, 29, 1-32.
- Ashraf, H., et Rarieya, J. (2008). Teacher development through reflective conversations – possibilities and tensions : a Pakistan case. *Reflective Practice*, 9(3), 269-279.

- Atkins, S., et Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188-1192.
- Baker, M. (1994). A model for negotiation in teaching-learning dialogues. *Journal of artificial intelligence in education*, 5(2), 199-254.
- Baker, M. (1996a). Argumentation et co-construction des connaissances. *Interactions et cognitions*, 1(2-3), 157-191.
- Baker, M. (1996b). *L'explication comme processus de structuration interactive des connaissances*. Papier présenté lors de explications et EIAO, actes de la journée du 26 janvier 1996.
- Baker, M., et Lund, K. (1997). Promoting reflective interactions in a CSCL environment. *Journal of computer assisted learning*, 13, 175-193.
- 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>
- Baskin, C. et Williams, M. (2006). ICT integration in schools: Where are we now and what comes next? *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(4), 455-473.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching : a framework for analysing the literature*. Thèse de doctorat non publiée, Université McGill, Montréal, Québec, Canada.
- Beaud, J-P. (1997). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 211-242, 4^e ed.). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Bennett, L., et Pye, J. (1998). Technology : creating a community of thinkers. In N. J. Maushak et al. (dir.), *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT)* (pp. 21-28). St. Louis.

- Bodgan, R., et Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education : an introduction to theory and methods* (2^e ed.). Boston : Allyn and Bacon.
- Bodzin, A. M., et Park, J. C. (2002). Using a nonrestrictive web-based forum to promote reflective discourse with preservice science teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(3). Extrait le 25 septembre 2008, de <http://www.citejournal.org/vol2/iss3/science/article1.cfm>.
- Bonk, C. J., Hansen, E. J., Grabner-Hagen, M. M., Lazar, S. A., et Mirabelli, C. (1998). Time to "Connect": synchronous and asynchronous case-based dialogue among preservice teachers. In C. J. Bonk, et K. S. King (dir.), *Electronic collaborators : learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 289-314). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Booth, S., et Hulten, M. (2003). Opening dimensions of variation: An empirical study of learning in a Web-based discussion. *Instructional Science*, 31, 65–86.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M., et Siddle, J. (1997). Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48(5), pp. 345-357.
- Boud, D., Keogh, R., et Walker, D. (dir.). (1985). *Reflection : turning experience into learning*. New-York: Kogan Page.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brès, J. (1999). Entendre des voix : de quelques marqueurs dialogiques en français. In J. Brès, R. Delamotte-Legrand, F. Madray-Lesigne et P. Siblot (dir.), *L'autre en discours* (pp 191-212). Montpellier : Université Paul Valéry_Montpellier 3.
- Brès, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie.... In J. Brès (dir.), *Dialogisme et polyphonie : actes du colloques de Cerisy* (pp 47-62). Bruxelles : De Boeck Duculot.

- Bright, B. (1996). Reflecting on "Reflective Practice". *Studies in the Education of Adults*, 28(2), 162-184.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 54(4), 442-456.
- Brown, A., Metz, K., et Campione, J. (1996). Social interaction and individual understanding in a community of learners : the influence of Piaget and Vygotsky. In A. Tryphon et J. Vonèche (dir.), *Piaget-Vygotsky : the social genesis of thought* (pp. 145-170). Hove : Psychology Press.
- Buysse, V., Sparkman, K., et Wesley, P. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Centre de formation initiale des maîtres, Université de Montréal (2008). *Stage en formation initiale à l'enseignement*. Extrait le 14 mai 2008, de <http://stages.scedu.umontreal.ca/>.
- Certo, J. L., & Fox, J. (2002). Retaining quality teachers. *High School Journal*, 86(1), 57-75.
- Chanier, T., et Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 64-82.
- Christie, D. et Kirkwood, M. (2006). The new standards framework for Scottish teachers: facilitating or constraining reflective practice? *Reflective Practice*, 7(2), 265-276.
- Clark, R., Yates, K., Early, S. et Moulton, K. (2009). An Analysis of the Failure of Electronic Media and Discovery-Based : Evidence for the Performance Benefits of Guided Training Methods. In K. Silber & W. Forshay, *Handbook of Improving Performance in the Workplace, Volume 1: Instructional Design and Training Delivery*. Berlin : Wiley VCH.
- Clift, R., Houston, R., et Pugach, M. (dir.). (1990) *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs*. New-York : Teachers College Press.

- Cobb, P., et Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(4), 4-15.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation : la profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Publications du Québec.
- Covert-Jenny, G. (2005). Email journaling for teacher candidates. In P. Smith ET C. L. Simth (dir.), *Proceedings of the ASCUE Conference* (pp. 161-197). Myrtle Beach, SC : ASCUE.
- Craig, C. (2010). Reflective Practice in the Professions: Teaching. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry : Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, (pp. 189-214). New-York : Springer.
- Crow, J., et Smith, L. (2005). Co-teaching in higher education: reflective conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care students. *Reflective Practice*, 6(4), 491-506.
- D'Cruz, H., Gillingham, P., et Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: a critical review of the literature. *British Journal of Social*, 37, 73-90.
- Daele, A., et Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. Paris : Harmattan.
- Dawson, K. (2006). Teacher inquiry: a vehicle to merge prospective teachers' experience and reflection during curriculum-based, technology-enhanced field experiences. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 265-292.
- De Vries, E., Lund, K., et Baker, M. (2002). Computer-mediated epistemic dialogue : explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions. *Journal of the learning sciences*, 11(1), 63-103.
- Depover, C., Karsenti, T., et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath.

- Dewey, J. (1997). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New-York : The Free Press.
- Ecclestone, K. (1996). The reflective practitioner : mantra or a model for émancipation ? *Studies in the Education of Adults*, 28(2), 146-161.
- Engeström, Y. (1994). Teachers as Collaborative Thinkers : Activity-theoretical Study of an Innovative Teacher Team. In I. Carlgren, G. Handal et S. Vaag (Ed.), *Teachers' Minds and Actions : Research on Teachers' Thinking and Practice* (pp. 43-61). London : Falmer Press.
- Eraut, M. (1995). Schön Shock : a case for reframing reflection-in-action ? *Teachers and teaching : theory and practice*, 1(1), 9-22.
- Evans, K. (2001). Dewey and the Dialogical Process : Speaking, Listening and Today's Media. *International Journal of Public Administration*, 24(7), 771 – 798.
- Faculté des études supérieures et postdoctorales. (2009). *Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat*. Montréal : Faculté des études supérieures, Université de Montréal
- Fahy, P., Crawford, G. et Ally, M. (2001). Patterns of interaction in a computer conference transcript. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2(1), 1-24.
- Felton, D., et Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes*, 32(2/3), 135-153.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford : Stanford University Press.
- Fulford, C. P., et Zhang, S. (1993). Perceptions of interaction: The critical predictor in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 7(3), 8-21.
- Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Galanouli, D., et Collins, J. (2000). Using unmediated computer conferencing to promote reflective practice and confidence-building in initial teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 9(2), 237-254.
- Gentili, F. (2005). L'identité professionnelle des éducateurs en question. Paris : Érès.

- Gerbic, P., et Stacey, E. (2005). A purposive approach to content analysis: Designing analytical frameworks. *Internet and Higher Education*, 8, 45–59.
- Gervais, C., Correa-Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? Explicitation de pratiques pendant les stages. In E. Correa-Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 153-176). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Goodfellow, J. (2000). Knowing from the inside : reflective conversations with and through the narratives of one cooperating teacher. *Reflective Practice*, 1(1), 25-42.
- Goyer, C. (2000). Le cadre théorique. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 99-126). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Grimmett, P., Erickson, G., MacKinnon, G., et Riecken, T. (1990). Reflective practice in teacher education. In R. Clift, R. Houston, et M. Pugach (dir.), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs* (pp. 20-38). New-York : Teachers College Press.
- Grosjean, S. (2004, mai). *Un outil d'analyse pour les communications médiatisées par ordinateur*. Texte présenté au colloque IC 2004, Lyon. Extrait le 27 février 2009, de <http://liris.cnrs.fr/~ic04/programme/articles/Grosjean-IC2004.pdf>.
- Guiller, J., Durndell, A., et Ross, A. (2008). Peer interaction and critical thinking : face-to-face or online discussion ? *Learning and Instruction*, 18(2), 187-200.
- 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.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Londres : Heineman.
- Hara, N., Bonk, C. J., et Angeli, C. (1998, Novembre 20). *Content Analysis of Online Discussion in an Applied Educational Psychology* (CRLT Technical Report No. 2-98). Extrait le 28 février 2009, de <http://www.springerlink.com/content/m414j266577536pn/>.

- Harasim, L. (1990). *On-line Education: Perspectives on a New Environment*. New York : Praeger.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York : Teachers College Press.
- Harrington, H. (1992). Fostering critical reflection through technology: preparing prospective teachers for a changing society. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1(1), 67-82.
- Harrington, H., et Hathaway, R. (1994). Computer Conferencing, Critical Reflection, and Teacher Development. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 543-54.
- Harrington, H., Quinn-Leering, K., et Hodson, L. (1996). Written case analyses and critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 25-37.
- Haut conseil de l'éducation de la République Française. *Recommandations pour la formation des maîtres*. Extrait le 26 septembre 2008, de http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id=.
- Hawkes, M. (2001). Variables of interest in exploring the reflective outcomes of network-based communication. *Journal of research in computing in education*, 33(3), 299-315.
- Hawkes, M. (2006). Linguistic discourse variables as indicators of reflective online interaction. *American Journal of Distance Education*, 20(4), 231-244.
- Hawkes, M., et Romiszowski, A. (2001). Examining the reflective outcomes of asynchronous computer-mediated communication on inservice teacher development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(2), 283-306.
- Heflich, D., et Putney, L. (2001). Intimacy and reflection : online conversation in a practicum seminar. *Journal of computing in teacher education*, 17(3), 10-17.
- Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : interactivité, quasi-interactivité ou monologue ? *Journal of Distance Education/Revue de l'Éducation à Distance*, 7(1), 5-24.
- Henri, F., Peraya, D., et Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques. *Sticef*, 14, 1-18.
- Hernandez-Ramos, P. (2004). Web logs and online discussions as tools to promote reflective practice. *The Journal of Interactive Online Learning*, 3(1), 1-16.

- Hixon, E., et So, H.-J. (2009). Technology's Role in Field Experiences for Preservice Teacher Training. *Educational Technology and Society*, 12 (4), 294–304.
- Houston, R., et Clift, R. (1990). The potential for research contributions to reflective practice. In R. Clift, R. Houston, et M. Pugach (dir.), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs* (pp. 208-224). New-York : Teachers College Press.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers and Education*, 52, 78–82.
- Huberman, M., et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Institut national de recherche pédagogique. (2005). La formation des enseignants. *Lettre d'information*, 13. Extrait le 26 septembre 2008, de <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/decembre2005.htm>.
- Jay, J., et Johnson, K. (2002). Capturing Complexity : A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85.
- Johnson, B., et Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14 – 26.
- Joiner, R., et Jones, S. (2003). The effects of communication medium on argumentation and the development of critical thinking. *International Journal of Educational Research*, 39, 861-871.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools : engaging critical thinking*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Jordan, B., et Henderson, A. (1995). Interaction analysis: foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. In E. Correa-Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 59-81). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC : bilan de deux expériences réalisées au Québec. *Recherche et Formation*, 45, pp. 73-90.

- 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.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kurubacak, G. (2006). *Improving critical think skills through online synchronous communications : a study of learners' attitudes toward building knowledge networks*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED494366)
- 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.
- Lafortune, L., et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Lepage, M., et Gervais, C. (2008). Une communauté de pratique dès la formation initiale : inclusion d'enseignants associés dans un groupe de discussion électronique pour stagiaires. In E. Correa-Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 37-55). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Levin, B., He, Y., et Robbins, H. (2006). Comparative Analysis of Preservice Teachers' Reflective Thinking in Synchronous versus Asynchronous Online Case Discussions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 439-460.
- Levin, J., Kim, H., et Riel, M. (1990). Analyzing instructional interactions on electronic message networks. In L. Harasim (dir.), *Online Education* (pp. 185-213). New-York : Praeger.
- Lieberman, A., et Miller, L. (1984). *Teachers: Their world and their work*. Alexandria, VA: ASCD.

- Lightfoot, S. L. (1983). *The good high school*. New York, NY: Basic Books.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition : a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848.
- 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.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa-Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-124). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- 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.
- Marra, R., Moore, J. L., et Klimczak, A. K. (2004). Content Analysis of Online Discussion Forums: A Comparative Analysis of Protocols. *ETR&D*, 52(2), 23-40.
- Marti, E. (1996). Mechanisms of internalisation and externalisation of knowledge in Piaget's and Vygotsky's theories. In A. Tryphon et J. Vonèche (dir.), *Piaget-Vygotsky : the social genesis of thought* (pp. 57-84). Hove : Psychology Press.
- Martineau, S. (2008). Présentation succincte de quelques dispositifs de soutien aux enseignants débutants. *Formation et profession*, 15(2), 42-44.
- Martineau, S., et Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. In C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant – formateur : la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation* (pp. 85-110). Paris : L'Harmattan.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang.
- Mazur, J. (2004). Conversation analysis for educational technologists : theoretical and methodological issues for researching the structures, processes, and meaning of

- on-line talk. In D.H. Jonassen (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 1073-1098). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1992a). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître : renouvellement et valorisation de la profession*. Québec : auteur.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1992b). *La formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues*. Québec : auteur.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1994a). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*. Québec : auteur.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1994b). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec : auteur.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : auteur.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier-Crédif.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development : theory and practice*. Londres : Kogan Page.
- National Council for accreditation of teacher education. (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Extrait le 26 septembre 2008, de <http://www.ncate.org/institutions/publicationsbooks.asp?ch=49&book=standards>.
- Nehring, J., Laboy, W., et Catarius, L. (2009). Connecting reflective practice, dialogic protocols, and professional learning. *Professional Development in Education*, 1(1), 1-22.
- Newman, D. R., Webb, B., et Cochrane, C. (1996). *A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning*. Extrait le 28 février 2009, de <http://www.qub.ac.uk/mgt/papers/methods/contpap.html>.
- Nizet, I., et Laferrière, T. (2005). Description des modes spontanés de co-construction de connaissances : contributions à un forum électronique axé sur la pratique réflexive. *Recherche et formation*, 48, 151-166.

- Nowakowska, A. (2005). Dialogisme, polyphonie : des textes russes de M. Bakhtine à la linguistique contemporaine. In J. Brès (dir.), *Dialogisme et polyphonie : actes du colloques de Cerisy*, (pp 19-32). Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Office québécois de la langue française. (2008). *Grand dictionnaire terminologique*. Extrait le 28 février 2009 de <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>.
- Ohlson, S. (1996). Learning to do and learning to understand : a lesson and a challenge for cognitive modeling. In P. Reimann et H. Spada (dir.), *Learning in Humans and Machines : towards an interdisciplinary learning science* (pp. 37-62). Londres : Elsevier Science Ltd.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (1989). *Les écoles et la qualité : un rapport international*. Paris : auteur.
- Organisation et coopération et de développement économiques. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés, résumé*. Extrait le 26 septembre 2008 de http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_32252351_32235731_35693274_1_1_1_1,00.html.
- Osterman, K., et Kottkamp, R. (2004). *Reflective practice for educators* (2^e ed.). Thousand Oaks : Corwin Press.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement. *Recherche et Formation*, 16, 7-33.
- Passman, R. (2002, avril). *Going public : middle-level teachers build a learning community through reflective discussions*. Texte présenté à la conférence annuelle de l' American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED466454)
- Paulus, T., et Phipps, G. (2008). Approaches to case analyses in synchronous and asynchronous environments. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 459-484.
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.
- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

- Piburn, M., et Middleton, J. (1997, janvier). *Listserv as journal: computer-based reflection in a program for preservice mathematics and science teachers*. Texte présenté à la International Conference on Science, Mathematics and Technology Education, Hanoï, Vietnam. (ERIC Document Reproduction Service No. ED404330)
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Provalis research. (2008). *QDA Miner 3.0 : The Mixed Method Solution for Qualitative Analysis*. Extrait le 14 mai 2008 sur http://www.provalisresearch.com/QDA_Miner/QDA_MinerDesc.html.
- Pugach, M., et Johnson, L. (1990). Developing reflective practice through structured dialogue. In R. Clift, R. Houston, et M. Pugach (dir.), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs* (pp. 20-38). New-York : Teachers College Press.
- Rattleff, P. (2006). What is this thing called reflection ? How we think and what we think about : a generic framework. In M. Buhl, B. Holm Sorensen, et B. Meyer (dir.), *Media and ICT, learning potentials*. Copenhagen : Danish University of Education Press.
- Reingold, R., Rimor, R., et Kalay, A. (2008). Instructor's scaffolding in support of student's metacognition through a teacher education online course : a case study. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(2), 139-151.
- Reynolds, D., Treharne, D., et Tripp, H. (2003). ICT – the hopes and the reality. *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 151–167.
- Rhine, S., et Bryant, J. (2007). Enhancing pre-service teachers' reflective practice with digital video-based dialogue. *Reflective Practice*, 8(3), 345-358.
- Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. In R. Clift, R. Houston et M. Pugash (dir.), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs* (pp. 3-20). New-York : Teachers college press.
- Richert, A. (1992). Voice and power in teaching and learning to teach. In L. Valli (dir.), *Reflective teacher education : cases and critiques* (pp. 187-197). New-York : State University of New-York Press.
- Robertson, H. (2003). Toward a Theory of Negativity. *Journal of Teacher Education*, Vol. 54(4), 280-296.

- Romano, M. (2008). Successes and struggle of the beginning teacher: Widening the sample. *The Educational Forum*, 72(1), 63-78.
- Ross, D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22-30.
- Ruan, J., et Beach, A. (2005). Using online peer dialogue journaling to promote reflection in elementary preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 27(3), 64-75.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6, 199-204.
- Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions : psychological and educational considérations*. 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.
- Savoie-Zajc, L., et Karsenti, T. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 127-140). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schneuwly, B. et Bronckard, J.-P. (dir.). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New-York : Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Seale, J. et Cann, A. (2000). Reflection on-line or off-line: the role of learning technologies in encouraging students to reflect. *Computers & Education*, 34, 309-320.
- Sharples, M. (2005). Learning As Conversation: Transforming Education in the Mobile Age. In *Proceedings of Conference on Seeing, Understanding, Learning in the Mobile Age* (pp. 147-152). Budapest, Hungary.
- Sherry, A. C., Fulford, C. P., et Zhang, S. (1998). Assessing distance learners' satisfaction with instruction: A quantitative and a qualitative measure. *The American Journal of Distance Education*, 12(3), 4-28.

- Shoffner, M. (2005). "If you write it down, you have to think about it": incorporating weblogs into pre-service teachers' reflective practice. In C. Crawford et al. (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 2095-2100). Chesapeake, VA: AACE.
- Shoffner, M. (2006). The potential of weblogs in pre-service teachers' reflective practice. In C. Crawford et al. (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 2409-2415). Chesapeake, VA: AACE.
- Shoffner, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher education. *Reflective Practice*, 9(2), 123-134.
- Simmons, J. M., Sparks, G. M., Starko, A., Pasch, M., Colton, A., et Grinberg, J. (1989). *Exploring the structure of reflective pedagogical thinking in novice and expert teachers : the birth of a developmental taxonomy*. Texte présenté à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Slavin, R., Hurley, E., et Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement : theory and research. In W. Reynolds, G. Miller et I. Weiner (dir.), *Handbook of psychology : volume 7* (pp. 177-198). New-York : John Wiley & Sons.
- Smyth, A., et Cherry, N. (2005). Reflective conversations about supervision: when things go awry. *Reflective Practice*, 6(2), 271-275.
- Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., et Hwa Koh, M. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *Internet and Higher Education*, 7(1), 59-70.
- Sparks-Langer, G., et Colton, A. (1993). A conceptual Framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 45-54.
- Sparks-Langer, G., Simmons, J., Pasch, M., Colton, A., et Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.
- Straten, G., Korthagen, F., et Veen, W. (1996). *Reflection at a distance : an inventorial study into reflection and teleguidance in teacher education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED406330)

- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306-331.
- Tabachnick, B. G., et Fidell, L. S. (2000). *Using multivariate statistics*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine*. Paris : Editions du Seuil.
- Tom, A. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of teacher education*, 35, 35-44.
- Traverso, V. (2005). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Tremmel, R. (1993). Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, 63(4), 434-458.
- Usher, R. (1985). Beyond the anecdotal: adult learning and the use of expérience. *Studies in the Education of Adults*, 17, 59-74.
- Valli, L. (1990). Moral approaches to reflective practice. In R. Clift, R. Houston et M. Pugash (dir.), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs* (pp. 39-56). New-York : Teachers college press.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices : a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67- 88.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2d ed.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vanhulle, S. (2005). Favoriser l'émergence du « je » en formation initiale. *Revue des sciences de l'éducation : Le développement professionnel des enseignants*, 31(1), 157-176.
- Vanhulle, S., et Deum, M. (2006). L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle. *Langage et pratiques, Revue des l'Association Romande des Logopédistes Diplômés*, 37, 6-18.

- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University 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.
- Wade, S., Fauske, J., et Thompson, A. (2008). Prospective Teachers' Problem Solving in Online Peer-Led Dialogues. *American Educational Research Journal*, 45(2), 398-442.
- Webb, S. A. (2001). Some considerations on the validity of evidence-based practice in social work. *British Journal of Social Work*, 31, 57-79.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry : toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckard (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139-168). Paris : Delachaux et Niestlé.
- West, R., Wright, G., Gabbitas, B., et Graham, C. (2006). Reflections from the introduction of blogs and RSS feeds into a preservice instructional technology course. *TechTrends*, 50(4), 54-60.
- Whipp, J. (2003). Scaffolding critical reflection in online discussions : helping prospective teachers think deeply about field experiences in urban schools. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 321-333.
- Xie, Y., Ke, F., et Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on collège students' reflective learning processes. *Internet and Higher Education*, 11, 18-25.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. (1987). Preparing Reflective Teachers : an Overview of Instructional Strategies which have been employed in Preservice Teacher Education. *International Journal of Education Research*, 11, 565-576.

- Zeichner, K. (1994). Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In I. Carlgren, G. Handal et S. Vaag (Ed.), *Teachers' Minds and Actions : Research on Teachers' Thinking and Practice* (pp. 9-27). London : Falmer Press.
- Zeichner, K., et 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.

Liste des annexes

Annexe 1 : Définition des outils de communication par Internet

Annexe 2 : Protocole d'entrevues de groupe des enseignants-stagiaires

Annexe 3 : Protocole d'entrevue de groupe des superviseurs

Annexe 4 : Protocole d'entrevues individuelles des enseignants-stagiaires

Annexe 5 : The online personal/overall interaction Survey (Abdel-Maksoud, 2007)

Annexe 6 : Questionnaire sur l'engagement cognitif et la satisfaction des enseignants-stagiaires vis-à-vis de leurs interactions en ligne

Annexe 7 : Interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing (Gunawardena, Lowe et Anderson, 1997)

Annexe 8 : Grille de codage des interactions en ligne des enseignants-stagiaires adaptée de Gunawardena Lowe et Anderson (1997)

Annexe 9 : Grille de codage des entrevues individuelles et de groupe

Annexe 10 : Taux d'accord inter-juges pour le contre-codage des interactions en ligne au niveaux inter- et intra-personnels et des entrevues

Annexe 11 : Certificat éthique

Annexe 12 : Formulaire de consentement pour les superviseurs

Annexe 13 : Formulaire de consentement pour les enseignants-stagiaires

Annexe 1 : Définition des outils de communication par Internet

Courriel	Le courriel est un « identifiant personnel d'un internaute grâce auquel il peut communiquer par courrier électronique avec d'autres internautes »
Visioconférence	La visioconférence correspond à une « téléconférence qui permet à ses participants de pouvoir se voir réciproquement, grâce à l'utilisation de caméras et d'écrans qu'on installe pour la transmission et la projection des images »
Forum	Le forum, aussi appelé groupe de discussion, se définit comme un « service offert par un serveur d'information ou un babillard électronique dans un réseau comme Internet et qui permet à un groupe de personnes d'échanger leurs opinions, leurs idées sur un sujet particulier, en direct ou en différé, selon des formules variées (liste de diffusion, canal IRC, etc.)»
Liste de diffusion	La liste de diffusion se définit comme une « liste d'adresses électroniques identifiée par un pseudonyme et à laquelle on a attribué une adresse de courrier électronique en propre, de telle sorte qu'un message expédié à cette adresse sera automatiquement réexpédié à toutes les autres »
Blog	Si l'on s'en tient à ses caractéristiques générales, un blog est un « site Web personnel tenu par un ou plusieurs bloggeurs qui s'expriment librement et selon une certaine périodicité, sous la forme de billets ou d'articles, informatifs ou intimistes, datés, à la manière d'un journal de bord, signés et classés par ordre antéchronologique, parfois enrichis d'hyperliens, d'images ou de sons, et pouvant faire l'objet de commentaires laissés par les lecteurs »

(Tiré du Grand Dictionnaire terminologique : <http://www.granddictionnaire.com>)

Annexe 2 : Protocole d'entrevues de groupe des enseignants-stagiaires

Date : 20 avril 2009

Groupe :

Texte d'introduction : Merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue de groupe, qui porte sur le rapport entre la pratique réflexive, laquelle fait partie des compétences attendues durant votre stage, et la liste de diffusion que vous avez utilisée. Plus précisément, l'objectif de cette entrevue est de mieux comprendre le rôle de l'interaction en ligne pour votre pratique réflexive. Dans cette perspective, je vais vous poser des questions. Sentez-vous libres de réagir aux propos des uns et des autres de manière spontanée et en exprimant librement votre point de vue. La recherche à laquelle vous participez vise à mieux comprendre et non pas à évaluer. Par conséquent, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions que nous vous poserons. Tous vos propos sont donc les bienvenus. Je vous rappelle que cette entrevue est enregistrée à des fins d'analyse mais que vos interventions restent confidentielles et seront anonymées.

Description du milieu : Les trois entrevues de groupe se déroulent dans une salle de cours de l'Université de Montréal : les participants sont donc dans un endroit connu et neutre. La salle est composée de tables et de chaises disposées en carré de façon assez proche pour créer un climat de proximité lors des entrevues de groupe. Le matériel d'enregistrement consiste en un magnétophone professionnel, disposé sur une table au milieu du carré de tables et de chaises. Chaque personne autour du carré de tables a devant elle un carton avec son prénom écrit dessus pour permettre de s'adresser de façon personnelle aux participants lors de l'entrevue de groupe.

QUESTION	RELANCES ÉVENTUELLES	OK
Quelles consignes d'utilisation vous avez reçues pour la liste de diffusion ?		

<p>Pour quelles raisons vous avez participé aux échanges de la liste de diffusion ?</p>	<p>Liste de diffusion = aide/soutien à la compréhension de la pratique de l'enseignement ?</p>	
	<p>Liste de diffusion = outil adéquat pour soutenir la pratique réflexive ?</p>	
	<p>Fonction de la dynamique de groupe dans la production des réflexions (i.e. diversité d'opinions, avis extérieurs, etc.) ?</p>	
	<p>Influence de l'évaluation, des consignes, etc. dans l'utilisation de la liste de diffusion ?</p>	

<p>Qu'est-ce que vous pensez de la liste de diffusion comme outil pour réfléchir sur votre enseignement ?</p>	<p>liste de diffusion = outil adéquat pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires ?</p>	
	<p>Liste de diffusion = nécessaire durant le stage ?</p>	
	<p>Bonification possible de l'utilisation de la liste de diffusion durant le stage ?</p>	
	<p>Autres outils susceptibles de soutenir davantage la pratique réflexive</p>	

Est-ce que vous pouvez me décrire comment vous avez choisi vos thèmes de réflexion et qu'est-ce que vous faisiez ensuite ?	Étapes de préparation des réflexions ?	
	Choix du thème de réflexion ?	
	Fonction de la dynamique de groupe (i.e. diversité d'opinions, avis extérieurs, etc.) dans le processus de production de la réflexion et dans le choix du thème ?	
	Construction ponctuelle (i.e. en une fois, au moment de l'écriture du courriel) / progressive (i.e. à plusieurs moments différents ; par bonification successives d'un brouillon) des réflexions ?	

Pour vous, c'est quoi les avantages et les inconvénients d'avoir partagé vos réflexions avec tout le groupe de collègues ?	Avantages / inconvénients de l'aspect collectif (notamment vis-à-vis d'une réflexion non partagée telle que le portfolio) ?	
	Aisance à s'opposer aux autres , à affirmer son point de vue ?	
	Fonction des points de vue extérieurs pour la réflexion ?	
	Motivation / inhibition des réflexions dues au groupe ?	

Par rapport aux autres échanges réflexifs avec vos enseignants associés, avec votre superviseur, durant les séminaires de discussion,	Complémentarité de l'interaction en ligne avec les autres interactions du stage (avec l'enseignant associé, avec le superviseur, durant les séminaires de discussion, etc.) ?	
---	--	--

etc., qu'est-ce qui était spécifique avec la liste de diffusion pour réfléchir sur votre enseignement ?		
	Préférence/efficacité de certains types d'interaction plutôt que d'autres ?	
	Effet de l'absence de contraintes spatio-temporelles de l'interaction en ligne sur les réflexions?	
	Effet de l'expression scripturale plutôt que orale de l'interaction en ligne sur la réflexion ?	
	Effet de l'évaluation , de l'obligation de participation et des consignes sur les réflexions par l'interaction en ligne ?	

Qu'est-ce que vous proposeriez pour améliorer l'utilisation de la liste de diffusion pour réfléchir sur votre enseignement ?		
--	--	--

Pour vous, ça sert à quoi de réfléchir sur la manière dont on enseigne ?	Définition de la pratique réflexive ?	
	Compréhension de la pratique réflexive ?	
	Compréhension des attentes académiques à propos de la pratique réflexive ?	

	Nécessité/utilité de la pratique réflexive durant le stage ?	
--	---	--

Merci grandement de votre participation.

Annexe 3 : Protocole d'entrevue de groupe des superviseurs

Date : 28 avril 2009

Texte d'introduction : Merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue de groupe, qui porte sur le rapport entre la pratique réflexive, laquelle fait partie des compétences que vous devez évaluer pendant le stage d'enseignement, et la liste de diffusion que vos étudiants utilisent. Plus précisément, l'objectif de cette entrevue est de mieux comprendre le rôle de l'interaction en ligne pour la pratique réflexive des enseignants-stagiaires que vous venez de superviser. Dans cette perspective, je vais vous présenter quelques extraits d'interaction en ligne que vous pourrez commenter et qui serviront de point de départ à la discussion. Sentez-vous libres de réagir aux propos des uns et des autres de manière spontanée et en exprimant librement votre point de vue. La recherche à laquelle vous participez vise à mieux comprendre et non pas à évaluer. Par conséquent, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions que nous vous poserons. Tous vos propos sont donc les bienvenus. Je vous rappelle que cette entrevue est enregistrée à des fins d'analyse mais que vos interventions restent confidentielles et seront anonymées.

Description du milieu : L'entrevue de groupe des superviseurs se déroule dans une salle de réunion de l'Université de Montréal. Le lieu est donc connu des participants mais neutre. Il y a seulement trois participants à cette entrevue de groupe et ils se connaissent. La salle est composée d'une grande table et de chaises. Les participants sont invités à s'asseoir proches les uns des autres pour permettre une discussion facile et un sentiment de proximité. Le matériel d'enregistrement consiste en un magnétophone professionnel disposé au centre de la table.

QUESTION	RELANCES ÉVENTUELLES	OK
En assistant aux entrevues de groupe le 20 avril dernier, qu'en retenez-vous ?		

Qu'est-ce que vous pensez de la liste de diffusion comme outil pour aider vos étudiants à réfléchir ?	Adéquation de la liste de diffusion à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires ?	
	Quels éléments de la liste de diffusion sont intéressants pour faire réfléchir vos étudiants ?	
	Liste de diffusion = nécessaire durant le stage ?	
	Autres outils susceptibles de soutenir davantage la pratique réflexive ?	

Qu'est-ce que vos étudiants retirent de l'utilisation de la liste de diffusion ?	Liste de diffusion = aide/soutien à la compréhension de la pratique de l'enseignement ?	
	Liste de diffusion = outil adéquat pour soutenir la pratique réflexive ?	
	Fonction de la dynamique de groupe dans la production des réflexions (i.e. diversité d'opinions, avis extérieurs, etc.) ?	
	Influence de l'évaluation, des consignes, etc. dans l'utilisation de la liste de diffusion ?	

Qu'est-ce que vous pensez de la qualité des réflexions de vos	Profondeur de la pratique réflexive par l'interaction en ligne ?	
---	--	--

étudiants par la liste de diffusion ?		
	Effet de l'outil utilisé (i.e. la liste de diffusion) ?	
	Critères d'évaluation de la pratique réflexive ?	

En quoi l'évaluation a influencé les réflexions de vos étudiants par la liste de diffusion ?	Réflexions en ligne = contrainte académique imposée ?	
	Attentes des superviseurs ?	
	Aide / motivation à la réflexion des enseignants-stagiaires ?	

C'est quoi les avantages et les inconvénients de la liste de diffusion pour aider vos étudiants à réfléchir par rapport à d'autres outils comme le portfolio, par exemple ?	Avantages / inconvénients de l'aspect collectif (notamment vis-à-vis d'une réflexion non partagée telle que le portfolio) ?	
	Aisance à s'opposer aux autres, à affirmer son point de vue ?	
	Fonction des points de vue extérieurs pour la réflexion ?	
	Motivation / inhibition des réflexions dues au groupe ?	

Les réflexions de vos étudiants étaient isolées ou inter-reliées ? Pouvez-vous donner un exemple ?	Co-construction des réflexions ?	
---	----------------------------------	--

	Importance des pairs dans le processus réflexif ?	
	Sentiment d'appartenance à une communauté ?	

En tant que superviseurs, quels liens vous faites entre les réflexions par la liste de diffusion et les séminaires de discussion avec vos étudiants ?	Réflexions en ligne inter-reliées / isolées des réflexions du séminaire ?	
	Importance respective des différents types d'interaction verbale ?	
	Exploitation des réflexions en ligne durant le séminaire ?	

Les échanges avec le superviseur, les échanges avec l'enseignant associé, les échanges durant les séminaires de stage et les échanges par la liste de diffusion, en quoi ils sont complémentaires pour aider vos étudiants à réfléchir ?	Interactions verbales inter-reliées ?	
	Réflexions en ligne isolées des autres réflexions ?	
	Importance respective des différents types d'interaction verbale ?	
	Efficacité de certains types d'interaction plutôt que d'autres ?	

Comment vos étudiants perçoivent la compétence à réfléchir sur leur	Définition claire de la pratique réflexive ?	
---	--	--

enseignement ?		
	Compréhension de la pratique réflexive ?	
	Compréhension des attentes académiques à propos de la pratique réflexive ?	
	Nécessité / utilité de la pratique réflexive durant le stage ?	

Questions fermées :

- Quel type d'échanges sont les plus adaptés pour aider vos étudiants à réfléchir sur leur pratique : échanges avec l'enseignant associé, échanges avec vous, échanges durant le séminaire, échanges par la liste de diffusion ?
- Intuitivement, pensez-vous que vos enseignants-stagiaires continueront de s'inscrire dans une démarche explicite/consciente/formelle de réflexion sur leur pratique après le stage d'enseignement ?

Merci grandement de votre participation.

Annexe 4 : Protocole d'entrevues individuelles des enseignants-stagiaires

Date :

Groupe :

Renseignements individuels

Age	
Genre	
Expérience professionnelle (nb. de mois ou d'années)	
Discipline enseignée	

Texte d'introduction : Merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue individuelle, qui porte sur le rapport entre la pratique réflexive, laquelle fait partie des compétences attendues durant ton stage, et la liste de diffusion que tu as utilisée. Plus précisément, l'objectif de cette entrevue est de mieux comprendre le rôle de l'interaction en ligne pour ta pratique réflexive. Dans cette perspective, je vais te présenter quelques extraits d'interaction en ligne que tu pourras commenter et qui serviront de point de départ à la discussion. Sens-toi libre de réagir aux questions de manière spontanée et en exprimant librement ton point de vue. La recherche à laquelle tu participe vise à mieux comprendre et non pas à évaluer. Par conséquent, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions que je te pose. Tous tes propos sont donc les bienvenus. Je te rappelle que cette entrevue est enregistrée à des fins d'analyse mais que tes interventions restent confidentielles et seront anonymées.

Description du milieu : Les entrevues individuelles se déroulent dans mon local de l'Université de Montréal : l'entrevue se déroule donc dans un lieu plus personnel qu'une salle du cours. Le local se compose de deux bureaux et d'une table ronde disposée au

centre. Sur la table, un magnétophone professionnel est posé pour l'enregistrement audio de l'entrevue.

Starter : distribution d'extraits diversifiés de réflexions en ligne : Peux-tu classer les extraits de la liste de diffusion du plus réflexif au moins réflexif ? Explique moi pourquoi tu les classes comme ça ?

QUESTION	RELANCES ÉVENTUELLES	OK
----------	----------------------	----

Quelle importance tu as donnée à la liste de diffusion pendant ton stage ?	Souci de clarté et de profondeur des réflexions ?	
	Temps et attention consacrée à la production des réflexions ?	
	Bonification de la réflexion par l'écriture ?	
	Réflexions = formalité académique ?	
	Importance des réflexions dans le cadre du stage ?	

Qu'est-ce qui t'a aidé ou gêné pour produire tes réflexions par la liste de diffusion ?	Fonction des pairs dans le processus réflexif ?	
	Rôle de l'outil de communication par Internet ?	
	Dépassement des limites spatio-temporelles par l'interaction asynchrone ?	

	Consignes et obligation de participation = frein à une réflexion véritable ?	

En quoi l'évaluation a influencé la production de tes réflexions ?	Réflexions en ligne = contrainte académique imposée ?	
	Attentes des superviseurs ?	
	Aide / motivation à la réflexion des enseignants-stagiaires ?	

Qu'est-ce qui aurait été différent si tu avais dû réfléchir sur ton enseignement tout(e) seul(e) ?	Pratique réflexive = acte collectif / social ?	
	Impact dû à la visibilité de la réflexion sur cette dernière ?	
	Impact des relations symétriques sur les réflexions ?	

Qu'est-ce qui aurait été différent si des enseignants d'expérience avaient participé aux échanges par la liste de diffusion ?	Qualité de la réflexion ?	
	Manque d'expertise / d'expérience pour une réflexion profonde ?	
	Pratique réflexive = enseignement par des individus plus expérimentés ?	

	Impact de la relation entre pairs ?	

Les échanges avec ton superviseur, les échanges avec ton enseignant associé, les échanges durant les séminaires de stage et les échanges par la liste de diffusion, en quoi ils étaient complémentaires pour ta réflexion sur ton enseignement ?	Interactions verbales inter-reliées ?	
	Réflexions en ligne isolées des autres réflexions ?	
	Importance respective des différents types d'interaction verbale ?	
	Efficacité de certains types d'interaction plutôt que d'autres ?	

Quels conseils tu donnerais à un autre stagiaire pour utiliser la liste de diffusion pour réfléchir ?		
---	--	--

D'une manière générale, qu'est-ce que la réflexion sur ta pratique t'a apporté de plus pour ton stage ?	Utilité/nécessité de la pratique réflexive pour les futurs enseignants ?	
	Pertinence de la pratique réflexive pour l'enseignement ?	
	Compréhension de la pratique réflexive ?	

Questions fermées :

- Est-ce que tu penses que tes réflexions par la liste de diffusion t'ont aidé(e) à mieux comprendre ton enseignement ?
- Est-ce que réfléchir sur ton enseignement était un élément central ou secondaire de ton stage ?
- Est-ce que la compétence 11, « réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action », c'est clair pour toi ?

Merci grandement de ta participation.

Annexe 5 : The online personal/overall interaction Survey (Abdel-Maksoud, 2007)

Section I: The perceived personal interaction

• The perceived personal teacher-learner interaction

Q1 : I have always tried to answer the questions posted by the instructor.

Q2 : I have never e-mailed the instructor with the questions I have.

Q3 : There was much interaction between the instructor and me.

Q4 : I rarely volunteered my opinion in the discussion board.

Q5 : I rarely shared my ideas or concerns with the instructor of this course.

Q6 : I usually communicated with the instructor on an individual basis through the e-mail or the virtual office hours.

• The perceived personal learner-learner interaction

Q7 : I rarely shared my ideas and opinions with other students in this course.

Q8 : I occasionally provided feedback to other students in the course through the discussion board.

Q9 : I have always tried to answer the questions posted by my peer students.

Q10 : I rarely commented on other students' opinions and ideas.

Q11 : I was committed to contributing to the online discussion forums.

Q12 : I only participate in the discussion forums if it is part of the course grade.

Q13 : I had a voice within the discussion board.

Q14 : I felt isolated in this online course.

Q15 : The instructor frequently posted questions for students to discuss in the discussion board.

• Section II: The perceived overall interaction

• **The perceived overall teacher-learner interaction**

- Q16 : The instructor frequently posted questions for students to discuss in the discussion board.
- Q17 : Most students replied to messages from the instructor.
- Q18 : The instructor always responded to students' queries in a timely fashion.
- Q19 : Interaction between the instructor and the class was low in general.
- Q20 : The instructor encouraged students to question ideas and perspectives.
- Q21 : In general, the instructor was effective in motivating the students to interact in this course.
- Q22 : The students often shared their ideas and opinion with the instructor.
- Q23 : The instructor provided mentoring and feedback to students.

• **The perceived overall learner-learner interaction**

- Q24 : The students seldom directed their questions to their peers.
- Q25 : There was much interaction among students in this course.
- Q26 : Students seldom responded to their peer students' queries.
- Q27 : Most students tried to answer the questions posted by their peers.
- Q28 : Most students tried to answer the questions posted by their peers.
- Q29 : Only a few students contributed to the discussion forums.
- Q30 : Most students shared and discussed their ideas and answers with their peers.
- Q31 : Students in this course felt that they belong to a community.

• **Section III: Course Satisfaction**

- Q32 : The material I learned in this course was valuable to me.
- Q33 : The discussion part of this course was ineffective.
- Q34 : I am satisfied with the level of interaction that occurred in this course.
- Q35 : The feedback I got from the instructor was very useful for me.
- Q36 : This course has increased my knowledge of the content.
- Q37 : I feel positive about this course as a whole.
- Q38 : I was rarely happy with the quality of postings in the discussion forums.

Q39 : I did not have problems using the technology to access this course.

Q40 : I would recommend this course to others.

Q41 : Overall, I am satisfied with this course.

• **Section IV: An exploratory item about the engagement with learning**

Q42 : I actively participated in all the course activities.

• **Section V: Demographic data**

Q43 : Your gender (male/female)

Q44 : Age on your last birthday.

Q45 : Your ethnicity ?

Q46 : How many online courses have you completed before this course ?

Annexe 6 : Questionnaire sur l'engagement cognitif et la satisfaction des enseignants-stagiaires vis-à-vis de leurs interactions en ligne

Questionnaire sur vos interactions en ligne durant votre stage (annexe)

1.

Vos réponses au questionnaire sont confidentielles et anonymes.

Questionnaire sur vos interactions en ligne durant votre stage (annexe)

2. À propos de votre utilisation de la liste de diffusion

* 1. Les consignes d'utilisation de la liste de diffusion étaient :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
claires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
adaptées au stage d'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
contraignantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 2. Pour moi, l'utilisation de la liste de diffusion durant mon stage correspondait plutôt à :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Une obligation académique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un soutien professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un lien social et/ou amical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (précisez) :

* 3. Indiquez votre avis (de "Tout à fait d'accord" à "Pas du tout d'accord") pour les items suivants :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
L'utilisation de la liste de diffusion durant mon stage était utile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'utilisation de la liste de diffusion durant mon stage a répondu à mes attentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionnaire sur vos interactions en ligne durant votre stage (annexe)

3. À propos de vos interactions en ligne

*** 4. Indiquez votre avis (de "Tout à fait d'accord" à "Pas du tout d'accord") pour les items suivants :**

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
J'ai rarement partagé mes idées et mes opinions avec les autres enseignants-stagiaires par la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai occasionnellement répondu aux autres enseignants-stagiaires par la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai systématiquement essayé de répondre aux questions des autres enseignants-stagiaires par la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai rarement commenté les idées et les opinions des autres enseignants-stagiaires par la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sentais obligé(e) de contribuer aux discussions de la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai participé aux discussions de la liste de diffusion uniquement parce qu'elles étaient incluses dans l'évaluation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai pu faire entendre ma voix dans les discussions de la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me suis senti(e) isolé(e) durant mon stage d'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionnaire sur vos interactions en ligne durant votre stage (annexe)

4. À propos des interactions en ligne de votre groupe

*** 5. Indiquez votre avis (de "Tout à fait d'accord" à "Pas du tout d'accord") pour les items suivants :**

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les enseignants-stagiaires ont rarement adressé leurs questions à leurs pairs par la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il y a eu beaucoup d'interaction entre les enseignants-stagiaires par la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignants-stagiaires ont rarement répondu aux interrogations de leurs pairs par la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignants-stagiaires ont occasionnellement réagi aux réflexions de leurs pairs par la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La plupart des étudiants ont essayé de répondre aux questions de leurs pairs par la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quelques enseignants-stagiaires seulement ont contribué aux discussions de la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La plupart des enseignants-stagiaires ont partagé et discuté de leurs idées et de leurs opinions avec leurs pairs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les enseignants-stagiaires de mon groupe avaient l'impression de former une communauté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionnaire sur vos interactions en ligne durant votre stage (annexe)

5. À propos de votre satisfaction vis-à-vis de la liste de diffusion

*** 6. Indiquez votre avis (de "Tout à fait d'accord" à "Pas du tout d'accord") pour les items suivants :**

	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les réflexions que j'ai eues par la liste de diffusion sont précieuses pour moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les discussions de la liste de diffusion étaient inutiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis satisfait(e) du degré d'interaction qu'il y a eu par la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les discussions de la liste de diffusion ont élargi ma connaissance de l'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai une opinion favorable à propos de la liste de diffusion que j'ai utilisée durant mon stage d'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai rarement été satisfait(e) de la qualité des discussions de la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je n'ai pas eu de problèmes techniques pour utiliser la liste de diffusion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je recommanderais l'utilisation de la liste de diffusion pour les enseignants-stagiaires de l'année prochaine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'une manière générale, je suis satisfait(e) de la liste de diffusion que j'ai utilisée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionnaire sur vos interactions en ligne durant votre stage (annexe)

6. À propos de votre engagement

* 7. J'ai participé activement à toutes les discussions de la liste de diffusion

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Questionnaire sur vos interactions en ligne durant votre stage (annexe)**7. À propos de vous***** 8. Vous êtes**

- Un homme
- Une femme

*** 9. Quel âge avez-vous ?***** 10. Quelle est la discipline d'enseignement de votre formation initiale ?**

Si "Autre", précisez.

*** 11. Disposez-vous d'un ordinateur fonctionnel à domicile ?**

- Oui
- Non

12. Si oui, est-il connecté à Internet ?

- Oui
- Non

Annexe 7 : Interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing (Gunawardena, Lowe et Anderson, 1997)

PHASE I: SHARING/COMPARING OF INFORMATION. Stage one operations include:	
A. A statement of observation or opinion	[PhI/A]
B. A statement of agreement from one or more other participants	[PhI/B]
C. Corroborating examples provided by one or more participants	[PhI/C]
D. Asking and answering questions to clarify details of statements	[PhI/D]
E. Definition, description, or identification of a problem	[PhI/E]
PHASE II: THE DISCOVERY AND EXPLORATION OF DISSONANCE OR INCONSISTENCY AMONG IDEAS, CONCEPTS OR STATEMENTS. (This is the operation at the group level of what Festinger [20] calls cognitive dissonance, defined as an inconsistency between a new observation and the learner's existing framework of knowledge and thinking skills.) Operations which occur at this stage include:	
A. Identifying and stating areas of disagreement	[PhII/A]
B. Asking and answering questions to clarify the source and extent of disagreement	[PhII/B]
C. Restating the participant's position, and possibly advancing arguments or considerations in its support by references to the participant's experience, literature, formal data collected, or proposal of relevant metaphor or analogy to illustrate point of view	[PhII/C]
PHASE III: NEGOTIATION OF MEANING/CO-CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE	
A. Negotiation or clarification of the meaning of terms	[PhIII/A]
B. Negotiation of the relative weight to be assigned to types of argument	[PhIII/B]
C. Identification of areas of agreement or overlap among conflicting concepts	[PhIII/C]
D. Proposal and negotiation of new statements embodying compromise, co-construction	[PhIII/D]
E. Proposal of integrating or accommodating metaphors or analogies	[PhIII/E]
PHASE IV: TESTING AND MODIFICATION OF PROPOSED SYNTHESIS OR CO-CONSTRUCTION	
A. Testing the proposed synthesis against "received fact" as shared by the participants and/or their culture	[PhIV/A]
B. Testing against existing cognitive schema	[PhIV/B]
C. Testing against personal experience	[PhIV/C]
D. Testing against formal data collected	[PhIV/D]
E. Testing against contradictory testimony in the literature	[PhIV/E]
PHASE V: AGREEMENT STATEMENT(S)/APPLICATIONS OF NEWLY-CONSTRUCTED MEANING	
A. Summarization of agreement(s)	[PhV/A]
B. Applications of new knowledge	[PhV/B]
C. Metacognitive statements by the participants illustrating their understanding that their knowledge or ways of thinking (cognitive schema) have changed as a result of the conference interaction	[PhV/C]

Figure 2. Interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing.

Annexe 8 : Grille de codage des interactions en ligne des enseignants-stagiaires adaptée de Gunawardena Lowe et Anderson (1997)

Catégories	Codes	Descriptions
AUTRE	INCERTAIN	À utiliser quand incertitude sur le codage d'un segment.
AUTRE	ORGANISATIONNEL	<p>Organisation du stage (séminaires de discussion, observations de classe, etc.), des interventions sur la liste de diffusion ou des réflexions des ES</p> <p>ex. : Il est possible que j'ai cinq minutes de retard pour notre rendez-vous de demain car je quitte PGLO à 14h20.</p> <p>ex. L'anecdote en question met en scène un élève que je rebaptiserai XXXXX.</p>
AUTRE	SOCIAL	<p>Échange relationnel d'un ES à un autre ou à l'ensemble du groupe</p> <p>ex. : J'espère que ton stage se déroule tout de même bien dans son ensemble!</p> <p>ex. : Merci pour ton discours sur la méthode, pour reprendre le titre du célèbre livre de René Descartes</p>
PH1\PH1/A-D	PH1A-D abstrait	<p>Constat/description génériques/désincarnés/appliqués à toute une catégorie (ex. : les stagiaires ; les enseignants) d'une situation</p> <p>ex. : en tant qu'enseignant, on veut...</p> <p>ex. : il est normal de ne pas pouvoir appliquer toute la théorie vue lors de notre formation</p> <p>NB. utilisation fréquente du "nous" / "on" (i.e. les enseignants)</p>
PH1\PH1/A-D	PH1A-D general	<p>Constat/description personnels ("JE" en tant qu'ES) mais généralisés à l'ensemble de sa situation d'enseignement-apprentissage d'une situation</p> <p>ex: j'ai toujours voulu faire...</p> <p>ex. : j'ai un groupe de 35 élèves...</p> <p>ex. : j'ai des élèves très bavards</p> <p>NB. utilisation fréquente du présent de l'indicatif</p>
PH1\PH1/A-D	PH1A-D situe	<p>Constat/description personnels ("JE" en tant qu'ES) et spécifiques/unique d'une situation</p>

		<p>ex. : je lui ai dit de se taire</p> <p>ex. : cette journée s'est très bien déroulée</p> <p>NB. utilisation fréquente des temps du passé</p> <p>NB. utilisation fréquente du genre descriptif au passé</p>
PH1	PH1/B	<p>Compassion/compréhension de la situation racontée par un autre ES</p> <p>ex. : j'ai lu ta réflexion avec beaucoup de compassion</p> <p>ex. : je vois exactement de quoi tu parles</p> <p>NB : si expression de l'accord, utiliser le code PH2C +</p> <p>NB : si expression de la surprise, utiliser le code PH1A-D</p>
PH1	PH1/C	<p>Appuyer une situation (généralement en recourant à sa propre expérience ou à l'expérience d'un tiers)</p> <p>ex. : j'ai vécu exactement la même chose que toi la semaine dernière</p> <p>ex. : ta situation est partagée par beaucoup d'enseignants</p> <p>NB. ce code est généralement un substitut soit à PH1A-D (ex. : j'ai vécu une situation semblable à la tienne) soit à PH1E (ex. : j'ai vécu le même problème que toi récemment)</p>
PH1\PH1/E	PH1E abstrait	<p>Définition/description/identification génériques/désincarnées/appliquées à toute une catégorie (ex. : les stagiaires ; les enseignants) d'un problème</p> <p>ex. : les parents sont souvent fautifs</p> <p>ex. : les élèves peuvent être déstabilisés lorsqu'ils n'ont pas un enseignant stable</p> <p>NB. utilisation fréquente du "nous" / "on" (i.e. les enseignants)</p>

PH1\PH1/E	PH1E general	<p>Définition/description/identification personnelles ("JE" en tant qu'ES) mais généralisées à l'ensemble de sa situation d'enseignement-apprentissage d'un problème</p> <p>ex. : j'ai un élève qui a des gros problèmes de concentration. ex. : ils sont sans cesse en train de parler</p> <p>NB. utilisation fréquente du présent de l'indicatif</p>
PH1\PH1/E	PH1E situe	<p>Définition/description/identification personnelles ("JE" en tant qu'ES) et spécifiques/uniques d'un problème</p> <p>ex. : ils se battaient en arrière de la classe ex. : j'essayais de ramener le calme mais ils étaient très excités.</p> <p>NB. utilisation fréquente des temps du passé NB. utilisation fréquente du genre descriptif au passé</p>
PH2	PH2/A-B	<p>Identification d'une dissonance (état d'âme, contradiction, incertitude, tiraillement, sentiment d'impuissance, regret) OU clarification de la source et de l'entendue de la dissonance</p> <p>ex. : je ne sais pas quoi penser ex. : je me demande comment faire</p> <p>NB. pour l'expression de la surprise, utiliser le code PH1A-D</p>
PH2\PH2/C	PH2C +	<p>Expression d'une convergence avec une opinion OU une action mentionnées précédemment</p> <p>ex. : je trouve que ce que tu as fait est une très bonne idée</p> <p>NB. utilisation fréquente des expressions de l'accord (il est vrai que ; moi aussi, j'aurais agi comme toi ; je suis d'accord avec toi sur le fait que...) NB. attention : ne pas confondre un avis positif (PH2C n/a) sur une action/pratique (ex. : je crois noter que tu as une bonne maîtrise de l'ensemble de ton groupe et aussi que tu as su développer un bel environnement d'apprentissage au sein de ta classe) et un avis convergent (ex. : je crois que tu as raison d'avoir</p>

		réagi comme ça) sur une action/pratique
PH2\PH2/C	PH2C -	<p>Expression d'une divergence avec une opinion OU une action mentionnées précédemment</p> <p>ex. : je ne pense pas que de monter le ton soit une bonne idée. (quand "monter le ton" a été mentionné par un autre interactant comme une solution à un problème)</p> <p>ex. : je trouve ce genre de punition stupide (en parlant d'une punition imposée par un enseignant de son école)</p> <p>NB : utilisation fréquente du genre argumentatif</p>
PH2\PH2/C	PH2C n/a	<p>Expression d'une opinion personnelle sans référence à une opinion OU une action mentionnées auparavant.</p> <p>ex. : je trouve que le système éducatif ne fait rien pour enrayer le problème du décrochage.</p> <p>ex. : je crois que l'essentiel n'est pas là</p> <p>NB. attention : ne pas confondre un avis positif (PH2C n/a) sur une action/pratique (ex. : je crois noter que tu as une bonne maîtrise de l'ensemble de ton groupe et aussi que tu as su développer un bel environnement d'apprentissage au sein de ta classe) et un avis convergent (ex. : je crois que tu as raison d'avoir réagi comme ça) sur une action/pratique</p> <p>NB. attention. les propositions/négociations d'actions (PH3D) sont parfois exprimées sous forme d'opinion (ex. : je crois que tu devrais...). Dans ce cas, coder en PH3D et non en PH2C n/a</p>
PH3	PH3/A	<p>Proposition/négociation ou clarification du sens d'un terme</p> <p>ex. : Tout est selon moi une question de dosage, et nous avons peut-être mal compris la réforme (il faut dire que la clarté n'est pas sa qualité première), si nous pensons que nous devons toujours faire des projets, de la découverte et du travail d'équipe</p>

PH3	PH3/B	<p>Proposition/négociation du poids relatif à attribuer à des aspects /facettes d'une action</p> <p>ex. : Il est vrai qu'il pourrait être amélioré, j'en conviens, mais cela prend du temps pour trouver LA bonne méthode!</p> <p>ex. : Je préfère priver un élève de son heure de dîner, par exemple, plutôt que lui exiger une copie signée par ses parents et dans laquelle il conjugue ses verbes.</p> <p>NB. ce code est généralement un substitut à PH3D, dans la mesure où la solution est proposée en pesant le pour et le contre</p> <p>NB. attention : ce code doit concerner la proposition/négociation d'une action/pratique et non pas une description factuelle (ex. : dans mon école, les périodes sont de 60 min donc les élèves sont moins fatigués à la fin de la journée mais l'enseignant à moins de temps pour enseigner), auquel cas, se référer aux codes PH1</p>
PH3	PH3/C	<p>Identification de zone de conciliation/de convergence entre des aspects/facettes conflictuels d'une action</p> <p>ex. : Il me semble qu'une approche hybride et mieux dosée aurait le mérite de conserver une tradition chère et utile à tous, tout en intégrant les nouvelles méthodes d'enseignement. Le meilleur de deux mondes.</p>
PH3\PH3/D	PH3D abstrait	<p>Proposition/négociation génériques/désincarnées/appliquées à toute une catégorie (ex. : les stagiaires ; les enseignants) d'une action</p> <p>ex. : Un premier élément de réponse est la communication</p> <p>ex. : L'application des conséquences devient alors inévitable pour faire cesser les comportements perturbateurs.</p> <p>NB. attention. les propositions/négociations d'actions (PH3D) sont parfois exprimées sous forme d'opinion (ex. : je crois que tu devrais...). Dans ce cas, coder en PH3D et non en PH2C n/a.</p>

PH3\PH3/D	PH3D general	<p>Proposition/négociation personnelles ("JE" en tant qu'ES) mais généralisés à l'ensemble de sa situation d'enseignement-apprentissage d'une action</p> <p>ex. : Je suppose qu'il faut simplement que je sois constant avec l'application des règles de classe.</p> <p>ex. : Je pense que tu devrais aussi parler de tes inquiétudes avec ton enseignante.</p> <p>NB. attention : les propositions/négociations d'actions (PH3D) sont parfois exprimées sous forme d'opinion (ex. : je crois que tu devrais...). Dans ce cas, coder en PH3D et non en PH2C n/a</p>
PH3\PH3/D	PH3D situe	<p>Proposition/négociation personnelles ("JE" en tant qu'ES) et spécifiques/unicques d'une action</p> <p>ex. : Après quelque temps, je n'avais plus de patience et j'ai haussé le ton en disant à XXXXX : « la prochaine fois, je te sors! »</p> <p>ex. : J'ai donc décidé de soumettre mes deux autres groupes à la même leçon</p> <p>ex. : Bien sûr, des explications leur seront données pour leur rappeler et pour leur expliquer ce que nous attendons d'eux dans les prochains cours</p> <p>NB. attention : les propositions/négociations d'actions (PH3D) sont parfois exprimées sous forme d'opinion (ex. : je crois que tu devrais...). Dans ce cas, coder en PH3D et non en PH2C n/a</p>
PH4	PH4/A	<p>Test/évaluation d'une action par rapport au sens commun tel qu'il est partagé par les participants et/ou leur culture</p>
PH4	PH4/B	<p>Test/évaluation d'une action/pratique par rapport à des schèmes cognitifs existants</p> <p>ex. : je suis convaincu que cela augmentera leur motivation à accomplir leur tâche et diminuera le problème de discipline (schèmes cognitifs de type 1)</p> <p>ex. : Tu as alors pu créer un lien avec lui et tu as pu lui exposer les attentes que tu as envers lui (schèmes cognitifs de type 2)</p> <p>NB. ce code est généralement un substitut à PH4C lorsqu'il n'y a pas de référence explicite à un test par l'action</p>

		<p>NB. les schèmes cognitifs sont de deux sortes : 1) comme guides de l'action/pratique (permet d'orienter l'action/pratique suivant l'intention et les conséquences présumées qu'elle engendrera) = cas majoritaire ; 2) comme retour sur l'action (apporte un éclairage sur l'action effectuée à partir d'une certaine vision du monde) = cas minoritaire.</p>
PH4\PH4/C	PH4C+	<p>Test/évaluation d'une action par rapport à sa pratique et conclusion positive (i.e. action fonctionne)</p> <p>ex. : Dès que j'ai distribué les fiches de l'activité préparée les élèves ont commencé à travailler, l'effet de l'adaptation de l'activité au rythme des élèves était impressionnant. (quand les "fiches de l'activité" correspondaient à une proposition/négociation d'une action (PH3D) dans la phrase précédente)</p> <p>ex. : Suite à cela, je n'ai pas été revoir XXXXX, et il avait retrouvé son sourire</p>
PH4\PH4/C	PH4C-	<p>Test/évaluation d'une action par rapport à sa pratique et conclusion négative (i.e. action ne fonctionne pas)</p> <p>ex. : Mais malgré cela, je ne suis pas satisfait de la méthode que j'ai utilisée pour régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés, car cela confirme encore une fois que l'élève considère que l'école est faite « pour être évalué » et non pas pour apprendre.</p> <p>ex. : deux élèves du groupe m'ont répondu que ce n'était pas nécessaire et que de toutes les façons la matière ne les intéresse pas parce qu'ils n'ont pas l'intention de suivre une formation collégiale et qu'ils ont l'intention d'aller faire un DEP en mécanique (suite à la proposition/négociation d'une action/pratique par l'ES)</p>
PH4	PH4/D	<p>Test/évaluation d'une action par rapport à des données formelles collectées</p> <p>ex. : Toutes les recherches démontrent que c'est seulement une vision systémique de l'éducation, c'est-à-dire une vision où les enseignants, les parents et les élèves travaillent en collaboration pour atteindre un objectif, qui peut amener les élèves à la réussite</p>
PH4	PH4/E	<p>Test/évaluation d'une action par rapport à des témoignages contradictoires dans la littérature</p>

PH5	PH5/A	<p>Résumé d'une compréhension/interprétation/vision</p> <p>ex. : Bref, je crois que discuter avec les élèves est la meilleure approche, mais je trouve vraiment dommage pour toi que la mère de ton élève n'est pas plus réceptive que cela</p> <p>ex. : Le moindre changement à la routine de la classe entraîne des problèmes de désorganisation énormes</p> <p>NB. ce code peut apparaître directement après PH3 (pas systématiquement besoin de passer par PH4)</p> <p>NB. ce code peut parfois s'apparenter à une opinion (PH2). Il faut donc se fier aux codes précédents pour déterminer s'il s'agit de PH5 (auquel cas il est précédé par des codes PH3 et/ou PH4) ou de PH2 (auquel cas il est précédé par des codes PH1 ou PH2)</p>
PH5	PH5/B	<p>Application d'une compréhension/interprétation/vision</p>
PH5	PH5/C	<p>Enoncés métacognitifs illustrant un changement dans la façon de penser et d'agir professionnellement</p> <p>ex. : J'en viens donc à la conclusion qu'en enseignement, il ne faut pas seulement se fier à la «réponse» des élèves par rapport à nos leçons, il faut aussi se fier à notre bon jugement professionnel et, bien sûr, à la qualité de notre préparation</p> <p>ex. : Je me suis rendu compte que c'est la qualité et non la quantité des apprentissages que je devrais privilégier</p> <p>NB. ce code peut apparaître directement après PH3 (pas systématiquement besoin de passer par PH4)</p> <p>NB. ce code peut parfois s'apparenter à une opinion (PH2). Il faut donc se fier aux codes précédents pour déterminer s'il s'agit de PH5 (auquel cas il est précédé par des codes PH3 et/ou PH4) ou de PH2 (auquel cas il est précédé par des codes PH1 ou PH2)</p>

Annexe 9 : Grille de codage des entrevues individuelles et de groupe

Catégories	Codes	Descriptions
Autres	hors_propos	Segments sans lien direct avec l'expérience de l'utilisation du dispositif par les ES (i.e. tout segment qui n'est pas concerné par les différents codes possibles)
Autres	incertain	Segments pour lesquels plusieurs codes peuvent s'appliquer sans qu'il soit possible de trancher en faveur de l'un ou l'autre
Autres	incompréhensible	Segment incomplet ou contradictoire dans sa signification, qui demande une trop grande part d'interprétation pour en déduire le sens
apports_CMO	opinion_globale +	Expression d'un jugement positif des ES vis-à-vis des consignes données et du dispositif utilisé Ex.C'est pas non plus trop demandé, non je trouve ça bien.
apports_CMO	qualite_reflex	Jugement positif sur la qualité des réflexions générées par l'interaction en ligne Ex.mais ayant à le faire et sachant que j'avais à le faire je l'ai fait comme il faut. Je me suis vraiment posé des questions, puis j'ai demandé réflexion
apports_CMO	vertu_obligation_dispositif	Idée que l'obligation à utiliser la liste est nécessaire et positive en bout de ligne, même si cela reste une obligation avant tout Ex.Mais pour le stage, moi je pense que non, il en faut parce que, non s'ils en mettent pas ça marchera pas. Tout le monde avec les mêmes consignes, il faut que ça fonctionne comme ça.

O_vs_seminaire	e_seminaire	<p>en ligne est une préparation à la réflexion des séminaires</p> <p>es de stage ont une valeur réflexive plus forte</p> <p>t au séminaire, moi je savais déjà c'était quoi la situation de tout le</p> <p>urs écoles. J'ai vu ça comme.... Ça l'aidait dans le temps.</p>
CMO_PR\freins_CM O\freins_academiques	attentes_superviseurs	<p>Idée que les enseignants-stagiaires essaient de répondre aux attentes des superviseurs (point de vue des ES seulement, pas des superviseurs)</p> <p>Ex.Des fois on cherchait trop à "réfléchir"</p>
CMO_PR\freins_CM O\freins_academiques	inhibition_evaluation	<p>Inhibition des ES due à l'aspect évaluatif de son utilisation</p> <p>NB.lorsque l'inhibition due à l'évaluation est mentionnée en rapport au MA, préférer le code "inhibition_MA"</p> <p>Ex.Forcément, c'est un système qui est géré par l'université, on est évalué par l'université, par ses représentants, et donc on a du mal à se confier.</p>
CMO_PR\freins_CM O\freins_academiques	obligation_academique_ formelle	<p>L'utilisation de la liste de diffusion correspond avant tout à une obligation, sans quoi elle n'aurait pas été utilisée par les ES</p> <p>Ex.c'était tout le temps, on le faisait parce qu'on est obligé de le faire. S.C. : OK. É : On l'aurait pas fait sinon, bien...</p>

CMO_PR\freins_CM O\freins_devptaux	discipline_differente	<p>Idée que les ES ne partagent pas les mêmes disciplines d'enseignement-apprentissage, ce qui rend difficile la compréhension / l'intérêt mutuels lors de l'interaction en ligne</p> <p>Ex. et il y a eu aucune réaction. Donc, c'est sûr que c'était plus ciblé pour le monde de français aussi. S.C. : OK. Oui. É : Moi je suis en français, je fais un cercle de lecture. Bon c'est sûr qu'en math il pourrait me répondre, je crois que ça éliminait aussi, souvent tu y vas, pas pour ta matière, mais j'ai répondu à d'autre monde où c'était plus général, mais moi c'était cibler sur le cercle de lecture. Donc, je m'éliminais déjà des réponses en math, histoire.</p>
CMO_PR\freins_CM O\freins_devptaux	ego_professionnalisme	<p>Idée que les ES ne sont pas interpellés/touchés par les problématiques soulevées par les autres usagers</p> <p>Ex. Mais au niveau écrit, bien au niveau écrit aussi, mais c'est sûr aussi que les situations que les autres écrivent ça te touche pas nécessairement.</p>
CMO_PR\freins_CM O\freins_devptaux	manque_expertise	<p>Idée que les ES sont des interlocuteurs "limités" puisqu'ils n'ont pas l'expérience nécessaire pour apporter des réponses pertinentes</p> <p>NB. peut-être proche de "homogeniete_experience" mais ajoute l'idée d'une homogénéité lacunaire, nivelée par le bas</p> <p>Ex. De toute façon, les gens du forum ont de toute façon la même expérience que nous. Souvent, ce qu'on veut c'est un plus donc. Dans le fond, on veut un conseil de quelqu'un qui a déjà vécu ça. ESs. Oui</p>
CMO_PR\freins_CM O\freins_devptaux	milieu_different	<p>Les ES ne partagent pas les mêmes milieux d'enseignement-apprentissage, ce qui rend difficile la compréhension/l'intérêt mutuels lors de l'interaction en ligne</p> <p>Ex. un peu, c'est ça, vous étiez beaucoup au privé, moi j'étais au public, donc de là à... ce n'est pas les mêmes choses...</p>

CMO_PR\freins_CM O\freins_instrumentau x	destructuration_interacti on	<p>Idée qu'il est difficile d'établir les fils de discussion des ES avec la liste de diffusion parce que les différents courriels sont mélangés parmi d'autres dans la boîte courriel des ES</p> <p>Ex.Oui, puis il n'y a pas d'archive, non plus de cette façon là. ESs. Oui. ES40. À moins qu'on retourne voir les courriels des autres. Ça revient un peu à ce que je disais mais ce serait bien que ce soit plus visuel. ES41. Bien séparé. ESs. Oui.</p>
CMO_PR\freins_CM O\freins_instrumentau x	mélange_courriels	<p>Mélange des courriels de la liste de diffusion et des autres courriels des ES dans leurs boîte courriel et concurrence des autres courriels avec ceux de la liste de diffusion</p> <p>Ex.Oui, moi ce que je réagirai... il y a peut-être des raisons spécifiques pour lesquelles vous avez choisi de ne pas utiliser WebCT et plutôt d'envoyer un courriel mais j'avoue que quand un courriel arrive... entrainé en venant du forum – parce que je fais quand même une hiérarchie de mes courriels – j'attends un courriel important ou urgent, il rentre peut-être un peu après ou avant celui du forum, c'est vite fait : j'oublie assez rapidement le courriel du forum parce que je vais lire le message que j'attendais, puis je vais aller dans d'autres types de réflexion sans rapport avec le message du forum. C'est vite oublié en tout cas. C'est ce que je voulais dire. Peut-être, pourquoi... Je n'ai pas compris pourquoi on n'a pas utilisé WebCT. Au moins on aurait su que les messages qui sont là sont des messages spécifiques au forum. Ça ne se mélange pas à d'autres.</p>
CMO_PR\freins_CM O\freins_instrumentau x	nb_courriels	<p>Idée que la liste de diffusion génère un nombre important de courriels et remplit la boîte électronique des ES</p> <p>Ex.Moi, je dirais par rapport à ça que si des gens qui sont déjà en poste participent, et si ça ajoute juste... enfin si ça ajoute d'autres personnes dans le forum, ça veut dire d'autres courriels. Si j'en reçois 20 par jours, si c'est sous la même forme en tout cas, si j'en reçois 20 par jour, je ne peux pas garantir que j'en ouvrirai plus de</p>

		5.
CMO_PR\freins_CM O\freins_interactionnel s/scripturaux	absence/delai_participation	<p>Idée que les réflexions dans l'interaction en ligne restent éventuellement sans réponse, ce qui entraîne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la non assurance d'avoir une réponse - la non assurance d'avoir une réponse IMMÉDIATE <p>NB. opposer à "proximité/immediate"</p> <p>Ex. Je ne me suis pas fait répondre donc encore là c'est sûr que je n'ai pas eu de rétroaction par rapport à moi. □</p>
CMO_PR\freins_CM O\freins_interactionnel s/scripturaux	manque_contexte_écrit	<p>Idée que l'interaction en ligne, parce qu'elle se déroule à l'écrit, ne permet pas d'évoquer avec détail le contexte du stage / du problème / de la situation évoqués dans les réflexions des ES</p> <p>Ex. Il faut plus mettre en contexte, puis même à ça, ça veut pas dire qu'ils vont comprendre ce que je vis</p>
CMO_PR\freins_CM O\freins_personnels	personnalite_utilisateurs	<p>Traits de caractère, de personnalité, qui impliquent des modes de participation ou des réflexions spécifiques dans l'interaction en ligne</p> <p>Ex. Il y en a qui sont très orgueilleux, très indépendants, jamais ils vont aller écrire sur le forum. Ils vont dire : « J'ai pas besoin de ça moi, je peux gérer mes affaires comme je veux. Je n'ai pas de conseils à demander à personne. »</p>

<p>CMO_PR\freins_CM O\freins_sociaux</p>	<p>incohésion_groupe</p>	<p>Idée qu'il n'y a pas de cohésion/de liens forts entre les ES</p> <p>NB. s'applique parfois aux étudiants d'une promotion, pas seulement aux ES observés</p> <p>Ex. C'est pas une gang qu'on est très unie aussi, je pense. S.C. : OK. É : Bien, en tout cas, en français, je trouve que je n'ai pas ce sentiment-là. □</p>
<p>CMO_PR\freins_CM O\freins_sociaux</p>	<p>menagement_face</p>	<p>Idée que les ES sont soucieux dans leur interaction (ex. n'évoquent pas un sujet de discussion) de protéger leur estime de soi ET de ne pas mettre en danger celle des autres usagers</p> <p>Ex. puis c'est sûr quand on est en séminaire, le monde avait l'air de dire qu'ils avaient de beaux groupes. Moi j'étais un peu découragée, donc moi c'est sûr qu'au niveau de la gestion de classe je trouve pas que, c'est sûr que j'étais gênée, les autres avaient l'air de bien aller. Donc, j'étais comme... j'ai parlé d'autre chose</p>
<p>fonction_interactive</p>	<p>anticiper_probleme/situations</p>	<p>Utiliser le dispositif pour prévenir ou être prêt à gérer une situation/un problème s'il se présente dans l'avenir</p> <p>Ex. ou une situation future qui allait nous causer des problèmes. Et donc, on demandait conseil.</p>
<p>fonction_interactive\confronter_differences</p>	<p>exprimer_desaccord</p>	<p>Exprimer son désaccord</p> <p>Ex. Mais j'y vais avec le meilleur de mes connaissances. Ça se peut que les autres ne soient pas d'accord, mais je ne pense pas qu'il y ait de problème avec ça. La personne qui va se faire répondre, elle a le jugement, c'est elle qui va dire : « Sa proposition fait mon affaire ou pas. »</p>

fonction_interactive\confronter_differences	objectiver_ptdevue	<p>Rendre son point de vue plus objectif par la nécessité de le justifier aux autres</p> <p>Ex. Je pense qu'il faut justifier aussi. S.C. : Oui. É : C'est facile critiquer, mais c'est plus difficile de justifier</p>
fonction_interactive\confronter_differences	reconnaitre_diff	<p>Prendre conscience/reconnaître des différences/spécificités individuelles</p> <p>Ex. Puis on se rend compte que tout le monde voit ça d'une façon différente</p>
fonction_interactive\echanger_ptdevue/conseils	avoir_ptdevue	<p>Recevoir/demander à recevoir le point de vue/les suggestions/les conseils/ les idées des autres usagers</p> <p>Ex. Moi je vais dans le même ordre d'idées qu'XXXX aussi, au niveau des différents points de vue sur différentes situations, je trouve que ça nous ouvre justement des portes (inaudible) des idées nouvelles</p>
fonction_interactive\echanger_ptdevue/conseils	comparer/confirmer_ptdevue	<p>Réunir plusieurs points de vue et choisir/confirmer celui qui convient le mieux à une situation spécifique et en nuancer d'autres</p> <p>Ex. Ça se peut que ce soit le prof qu'on a qui donne le conseil, mais t'apprends aussi à en laisser aussi. Nous ce qu'on donne, je pense que si on se sent pas à l'aise avec une technique ou une méthode que même un enseignant, un enseignant retraité nous donne, on n'a pas à la prendre, mais je me dis un conseil de plus, c'est à prendre ou à laisser</p>
fonction_interactive\echanger_ptdevue/conseils	echanger_ptdevue	<p>Partager avec les autres des points de vue/idées/suggestions/"réponses"/etc.</p> <p>NB. positionnements personnels à ne pas confondre avec "partager_exp" : faits concrets (pratique/ situation / mode de fonctionnement / etc.)</p> <p>Ex. Ce que ça m'a apporté c'est de pouvoir avoir une espèce d'échange d'idées.</p>

fonction_interactive\fonction_interactive_autre	liberte_expression	<p>Idée que l'interaction en ligne avec les autres enseignants-stagiaires était ouverte</p> <p>NB. code opposé aux codes contenant l'idée d'une restriction (ex. "inhibition_xxx" ; "ménagement_faces" etc.)</p> <p>Ex. Non, je n'ai pas... Rien qui m'a gêné, on gardait les personnes anonymes, donc c'est pas gênant, que vous regardiez nos réflexions ça nous empêchait pas de dire, étant donné que c'était confidentiel, de dire quoi que ce soit qui nous plaisait ou qui nous plaisait pas</p>
fonction_interactive	partager_exp	<p>Utiliser le dispositif pour partager des idées, des expériences, des situations, des contextes</p> <p>NB. mouvement multidirectionnel à ne pas confondre avec "reflex_vicariante" : idée de tirer des principes à partir des expériences des autres : mouvement unidirectionnel</p> <p>NB. faits/fonctionnements concrets à ne pas confondre avec "échanger_ptdevue" : positionnements personnels (suggestions/conseils/points de vue qui portent sur des faits)</p> <p>Ex. mais on peut répondre et dire : « moi ça m'est arrivé, puis j'ai fait ça, puis ça. » Ouais, donc ça c'est quelque chose qui m'est arrivé aussi</p>
fonction_interactive	prendre_distance_regard	<p>Prendre de la distance vis-à-vis d'une situation ou d'un problème par le regard d'une tierce personne</p> <p>Ex. ça peut être utile d'avoir quelqu'un de plus distant.</p>
fonction_psycho/emo	bris_isolement	<p>Être moins seul, moins isolé durant le stage grâce à la l'interaction en ligne</p> <p>Ex. Moi, c'est deux points. Le premier point, c'est le point de l'isolement.</p>

fonction_psycho/emo\ soutien_psycho/emotif	exterioriser_sentiment_ neg	Évacuer les sentiments négatifs (stress, frustration, conflit, etc.) en la partageant avec les autres Ex.Ça permettait, tu sais, de laisser sortir un peu ce qui dérangeait ou ce qui demandait réflexion mais je peux transférer ça aussi au groupe de discussion sur Internet.
fonction_psycho/emo\ soutien_psycho/emotif	ressentir_soutien	Se sentir soutenu, compris, réconforté par la présence des pairs par l'intermédiaire de l'interaction en ligne Ex.et de voir que justement on a un certain soutien
fonction_reflexive\co mprehension_prat	clarifier_situation	Clarifier une situation en percevant les détails qui la compose, en l'analysant plus finement qu'au premier abord Ex.j'essaie d'expliquer plus en détail pourquoi ça c'est bien passé ou pourquoi ça mieux été. S.C. : OK. Donc les raisons derrière. É : C'est ça, les raisons derrière
fonction_reflexive\co mprehension_prat	questionner_situation/so i_passe	Questionnement de l'utilisateur sur soi en tant qu'enseignant ou sur sa pratique, notamment par un retour sur l'action NB. mouvement individuel de soi à soi à ne pas confondre avec catégorie "echanger_ptdevue/conseils" : mouvement de soi à un autre ou d'un autre à soi Ex.Tu te poses une question, poses là ta question intéressante que tu sais qu'on peut répondre.
fonction_reflexive\pre ndre_recul	prendre_recul_temporel	Prendre du recul ou prendre le temps de s'arrêter afin d'envisager une situation ou un problème différemment Ex.Mais en même temps la distance peut être un avantage parce que c'est tout simplement la distance qui...des fois on a besoin de se distancer d'un événement pour y réfléchir et prendre des décisions par rapport à ça

fonction_reflexive	reflex_vicariante	<p>"Voir" ce les autres font dans leur pratique (d'un point de vue externe) et en tirer des idées pour sa propre pratique, même si le message n'était pas destiné initialement à l'utilisateur</p> <p>NB. mouvement unidirectionnel à ne pas confondre avec "partager_exp" : mouvement multidirectionnel</p> <p>Ex.Oui, moi c'était un peu comme XXXX aussi parce que ça de voir un peu comment les autres résolvaient certaines situations qui pouvaient se présenter aussi à nous.</p>
fonction_reflexive\res olution_pb	demander_solutions	<p>Demander aux autres usagers comment régler/quelles solutions apportées un problème rencontré pendant le stage</p> <p>Ex.Ou un questionnement : bon, j'ai un problème avec cet élève. Avez-vous déjà vécu quelque chose du genre ou avez-vous des idées pour m'aider ?</p>
fonction_reflexive\res olution_pb	exposer_probleme	<p>Présenter un problème rencontré pendant le stage aux autres usagers</p> <p>Ex.je n'ai pas eu l'occasion de l'utiliser mais, il y a un moment donné, il y a un de mes élèves qui avait écrit quelque chose de louche, ça parlait de suicide, en tout cas, puis là mon réflexe ça a été de : comme, qu'est-ce que je fais ? Ça a été : ah, je vais écrire à mon groupe ici</p>
fonction_reflexive\res olution_pb	proposer_solutions	<p>Proposer une solution à un problème</p> <p>NB. ne pas confondre avec "échanger_pdvue" : ne se focalise pas sur un problème précis mais sur une situation de pratique, un contexte, etc.</p> <p>Ex.des fois des propositions d'idées : ah, fais ça comme ça. Moi aussi j'ai vécu tel problème et j'ai résolu la situation comme ça. Donc des fois ça donne des idées comment réagir dans certaines</p>

		situations.
fonction_reflexive	se_developper_prof	Utiliser la réflexion pour continuer à s'améliorer en tant qu'enseignant et améliorer sa pratique professionnelle en permanence Ex.Ça sert à une remise en question, ça sert à modifier... Quand je dis réfléchir, c'est vraiment trouver des solutions pour m'améliorer. C'est une amélioration permanente. Je pense que ça c'est...
fonction_sociale\cohesion_groupe	contact/communaute	Utiliser le dispositif pour garder contact, créer une communauté, un sentiment d'appartenance avec les autres usagers Ex.Mais de créer une espèce de sentiment d'appartenance aussi.□
fonction_sociale\cohesion_groupe	convivialite_groupe	Groupe d'usagers respectueux, pas gênant, sympathique, agréable, etc. NB. à opposer à "incohésion_groupe" Ex.De toute façon tout le monde je les connais, c'est sûr après quatre ans, je les connais pas tous intimement, mais je veux dire je les ai tous déjà vus. Donc, ce n'est pas comme au premier séminaire où on est plus gêné,
fonction_sociale\cohesion_groupe	homogeneite_exp	Reconnaissance que les usagers de l'interaction en ligne ont le même vécu, des expériences semblables, le même statut de stagiaire Ex.On peut en parler avec des gens qui ont aussi peu d'expérience que nous

fonction_sociale\fonction_sociale_autres	inhibition_MA	<p>Inhibition des ES dans leur rapport aux MA (notamment à leur rôle dans l'évaluation de les compétences lors du stage) ou, au contraire, mention d'une désinhibition des ES parce que leurs MA ne participent pas à la liste de diffusion</p> <p>NB. lorsqu'expression d'une inhibition envers le MA due à son rôle dans l'évaluation, préférer ce code-ci plutôt que le code "inhibition_evaluation"</p> <p>Ex. Donc on n'ose pas toujours en parler parce qu'on est stagiaire, puis on ne veut pas non plus déranger être... ajouter une difficulté supplémentaire...</p>
PR_stage\MA/colleges_reflexifs	partage_contexte	<p>Réflexion avec MA et autres acteurs éducatifs du stage facilitée parce qu'ils partagent le même contexte exact du stage (élèves, milieu, etc.) (contrairement aux usagers de l'interaction en ligne)</p> <p>Ex. pas que ça vaut plus de poids nécessairement, je ne dirais pas ça, mais je dirais que c'est plus contextualisé. Il les connaît, il sait aussi les ressources qu'on a et celles qu'on n'a pas</p>
PR_stage\MA/colleges_reflexifs	proximite/immediate	<p>Réflexion avec MA et acteurs éducatifs facilitée parce qu'ils sont proches et facilement accessibles par les ES (contrairement aux usagers de l'interaction en ligne)</p> <p>Ex. J'avais un feedback tout de suite, et ça c'était vraiment quotidiennement. Je ne pense pas que quelqu'un d'autre aurait pu m'apporter un tel appui.</p>

PR_stage\PR_stage_causes	attentes_MA	<p>Attentes des MA par rapport aux ES</p> <p>NB. ne pas confondre avec "reforme" : attentes des MA par rapport aux ES et explicitement dues à la réforme</p> <p>Ex.on a des maîtres associés qui s'attendent, quand on va partir, à avoir du nouveau matériel ou des nouvelles choses, des nouvelles idées donc il faut apporter quelque chose. Ils ne nous prennent pas sous leurs ailes juste pour nous regarder aller pendant deux mois. Ils s'attendent à recevoir quelque chose</p>
PR_stage\PR_stage_causes\autres_acteurs_reflexifs	reflexion_MA	<p>Idée d'échanges réflexifs avec les MA</p> <p>NB. contient tous les items liés à une expression de réflexion des ES avec les MA</p> <p>Ex.Mais c'était vraiment avec mon maître associé que j'en discutais</p>
PR_stage\PR_stage_causes\interets_prioritaires	materiel_peda	<p>Expression d'un intérêt/besoin pour du matériel pédagogique (plutôt que d'un besoin/intérêt de réfléchir)</p> <p>Ex.Puis, nous ce qu'on a fait en Univers social, plusieurs élèves... on avait les courriels de tout le monde en Univers social, donc parallèle à ce forum là, on s'est envoyé par exemple, des situations d'apprentissage déjà toute montée ou on a pu partager du matériel. Ça, ça nous sauvait du temps. On n'avait pas à tout monter notre matériel. Je pense que d'utiliser le forum dans ce but là, d'échanger des fois du matériel avec des gens qui sont au même niveau que nous parce qu'on a vécu les mêmes cours ensemble donc nos situations se ressemblent quelques fois, ça fait en sorte qu'on peut utiliser le matériel des autres puis échanger ça. Parce que ça, ça a été pour moi plus bénéfique malgré que les discussions aussi c'était bien, le côté réflexif</p>

PR_stage\PR_stage_causes	manque_temps	<p>manque de temps pour utiliser l'interaction en ligne</p> <p>NB. contient tous les énoncés liés au manque de temps</p> <p>Ex. Juste s'arrêter puis écrire un texte, c'est plus long que... J'aurais réagi davantage si j'avais pu faire : et, moi ce que je ferais à ta place, nanananan. Tu sais, ça demande quelque chose. On veut être rigoureux, on ne veut pas faire de faute, on veut être clair. Mais ça fait un arrêt d'une demi-heure dans une soirée si on a juste la planification à faire.</p>
PR_stage\PR_stage_causes	reform	<p>attentes des MA vis-à-vis des ES explicitement et spécifiquement liées au contexte de la réforme</p> <p>NB. ne pas confondre avec "attentes_MA" : concerne des attentes générales sans mention de la réforme</p> <p>Ex. Ils ont des stages à vivre lourds et je me souviens même au bac 3 d'automne, c'était des étudiants de bac 3 qui ont préparé les évaluations en mathématiques de la réforme de secondaire 4 parce que c'était la première fois puis l'enseignant ne savait pas quoi faire. S1. À XXXX aussi.</p>
PR_stage\PR_stage_causes	stage_exigeant	<p>Idée que le stage et les conditions du statut de stagiaire sont très demandants d'une manière générale, sans référence explicite aux attentes des MA ou à la réforme</p> <p>NB. ne pas confondre avec "attentes_MA" et "reform" : codes qui ciblent des sources d'exigence plus spécifiques</p> <p>Ex. Un moment donné c'est que ça en fait beaucoup avec déjà le stage, les locaux à préparer. Un séminaire de plus ça veut dire deux réflexions, puis il faut se déplacer, il en a qui habite loin, moi j'habite proche, donc c'est ça qui vient lourd. Déjà on est fatigué du stage</p>

PR_stage\PR_stage_consequence\element_secondaire	element_extra	Idée que la participation à l'interaction en ligne est un élément supplémentaire / surnuméraire / une tâche ajoutée extérieurement au stage
PR_stage\PR_stage_consequence\manque_besoins	manque_besoin_general	<p>Idée que la participation aux interactions en ligne ne répondent pas à un besoin des ES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - soit ils n'en ressentent pas le besoin - soit ils ne voient aucun apport à avoir participé <p>Ex. Sauf que personnellement, je n'en ai pas besoin puis je suis sûre qu'il y a d'autre monde non plus qui en ont pas besoin.</p>

Annexe 10 : Taux d'accord inter-juges pour le contre-codage des interactions en ligne au niveaux inter- et intra-personnels et des entrevues

Calcul de l'accord inter-juges pour le contre-codage des interactions en ligne au niveau inter-personnel		
	Nombres total de segments codés	Nombre d'accords
	55	38
	Taux d'accord inter-juges	69.09 %

Calcul de l'accord inter-juges pour le contre-codage des interactions en ligne au niveau intra-personnel		
	Nombres total de segments codés	Nombre d'accords
	1502	1050
	Taux d'accord inter-juges	69.9 %

Calcul de l'accord inter-juges pour le contre-codage des entrevues		
	Nombres total de segments codés	Nombre d'accords
	354	270
	Taux d'accord inter-juges	76.27 %

Annexe 11 : Certificat éthique



COMITÉ PLURIFACULTAIRE D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE (CPÉR)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

« Les TIC et les stages d'enseignement »

Soumis par : **Thierry Karsenti**

Le Comité a conclu que le projet respecte les normes de déontologie énoncées à la « Politique sur la recherche avec les êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique afin de déterminer si une nouvelle demande de certificat d'éthique est nécessaire.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CPÉR.

2 février 2009

Date d'émission

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

Annexe 12 : Formulaire de consentement pour les superviseurs

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DESTINE AUX SUPERVISEURS DE STAGE RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Titre de la recherche : Les TIC et les stages d'enseignement.

Sujet : Autorisation de participation à une recherche sur les TIC et les stages d'enseignement.

Madame, Monsieur,

Par la présente, je sollicite votre autorisation afin que vous puissiez participer à un projet de recherche mené par Thierry Karsenti, professeur titulaire à l'Université de Montréal (Québec, Canada). Cette étude a pour objectif de mieux comprendre la place des TIC dans les stages d'enseignement.

Dans le cadre de ce projet, les participants doivent :

- Accepter que quelques périodes des séminaires de stage soient observées
- Accepter que les échanges en ligne entre enseignants-stagiaires et superviseurs par le biais de la liste de discussion soient archivés
- Accepter de participer à une entrevue de groupe (40 minutes) et éventuellement à une entrevue individuelle à la fin de la période de stage (10 minutes)
- Accepter de répondre à un court questionnaire en ligne (10 minutes)

Les résultats seront retranscrits dans des logiciels de traitement de données. Les renseignements que vous nous donnerez seront confidentiels. En effet, les prénoms et toutes informations permettant d'identifier une personne seront remplacés par des informations fictives. Ces renseignements seront détruits 7 ans après la fin du projet.

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la formation des maîtres, plus spécifiquement sur la place des stages dans la formation. Cela vous permettra également de mieux vous connaître.

Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur en écrivant à l'adresse courriel ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Pour toute question relative à l'étude, vous pouvez communiquer avec Thierry Karsenti à l'adresse de courriel [REDACTED]

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude, c'est-à-dire :

- à une observation de certaines périodes des séminaires de stage auxquels je participe durant le stage
- à l'archivage des échanges en ligne auxquels je participe durant le stage
- à la participation à une entrevue de groupe et éventuellement à une entrevue individuelle
- à la participation à un court questionnaire en ligne.

Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Signature : _____ Date _____

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

OUI

NON

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse de courriel ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

DÉCLARATION DU CHERCHEUR

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet et être disponible pour répondre à toute éventuelle question »

Nom : KARSENTI Prénom : THIERRY

Signature du chercheur (ou de son représentant) : _____

Date : _____

Annexe 13 : Formulaire de consentement pour les enseignants-stagiaires

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DESTINE AUX ENSEIGNANTS-STAGIAIRES RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Titre de la recherche : Les TIC et les stages d'enseignement.

Sujet : Autorisation de participation à une recherche sur les TIC et les stages d'enseignement.

Madame, Monsieur,

Par la présente, je sollicite votre autorisation afin que vous puissiez participer à un projet de recherche mené par Thierry Karsenti, professeur titulaire à l'Université de Montréal (Québec, Canada). Cette étude a pour objectif de mieux comprendre la place des TIC dans les stages d'enseignement.

Dans le cadre de ce projet, les participants doivent :

- Accepter que quelques périodes des séminaires de stage soient observées
- Accepter que les échanges en ligne entre enseignants-stagiaires et superviseurs par le biais de la liste de discussion soient archivés
- Accepter de participer à une entrevue de groupe (40 minutes) et éventuellement à une entrevue individuelle à la fin de la période de stage (10 minutes)
- Accepter de répondre à un court questionnaire en ligne (10 minutes)

Les résultats seront retranscrits dans des logiciels de traitement de données. Les renseignements que vous nous donnerez seront confidentiels. En effet, les prénoms et toutes informations permettant d'identifier une personne seront remplacés par des informations fictives. Ces renseignements seront détruits 7 ans après la fin du projet.

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la formation des maîtres, plus spécifiquement sur la place des stages dans la formation. Cela vous permettra également de mieux vous connaître.

Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur en écrivant à l'adresse courriel ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Pour toute question relative à l'étude, vous pouvez communiquer avec Thierry Karsenti à l'adresse de courriel [REDACTED].

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude, c'est-à-dire :

- à une observation de certaines périodes des séminaires de stage auxquels je participe durant le stage
- à l'archivage des échanges en ligne auxquels je participe durant le stage
- à la participation à une entrevue de groupe et éventuellement à une entrevue individuelle
- à la participation à un court questionnaire en ligne.

Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Signature : _____ Date _____

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

OUI

NON

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse de courriel ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

DÉCLARATION DU CHERCHEUR

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet et être disponible pour répondre à toute éventuelle question »

Nom : KARSENTI Prénom : THIERRY

Signature du chercheur (ou de son représentant) : _____

Date : _____