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

Simon Collin*, Thierry Karsenti**

**Faculté des sciences de l'éducation*

Bureau N-4730

Université du Québec à Montréal

C.P. 8888, Succursale Centre-Ville

Montréal, Québec

H3C 3P8 Canada

simon.collin@live.ca

*** Faculté des sciences de l'éducation*

Bureau C-538

Université de Montréal

C.P. 6128, Succursale Centre-Ville

Montréal, Québec

H3C 3J7 Canada

thierry.karsenti@umontreal.ca

RÉSUMÉ. Cette étude traite du rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale en formation initiale d'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, le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle est proposé, 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.

1. 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.

2. 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 4. *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.

3. 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 exposant une définition que nous conserverons pour la suite de cet article.

3.1 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 donnent un bref 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 la définir 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 par 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 désincarnée ; (2) un caractère générique : nous sommes enclins à penser que la réflexion en tant que processus est impliquée dans et développée par 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 Johnson, 2002, p. 73), comme nous pouvons le voir dans la partie suivante.

3.2. Une opérationnalisation disparate 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 (Korthagen, 2001), c'est-à-dire les manifestations concrètes qui témoignent du développement et de la maîtrise de cette compétence. 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 bref 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.

4. 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 (et en ligne) 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 tentons de répondre dans les parties suivantes.

4.1 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 Johnson, 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 éminemment 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 le rapport entre pratique réflexive et interaction verbale (Pugach et Johnson, 1990 ; Korthagen, 2001 ; Guiller, Durndell et Ross, 2008, Levin, He et Robbins, 2006 ; Reingold, Rimor et Kalay, 2008 ; Makinster et al., 2006). L'objet de la partie suivante est précisément 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).

4.2. Modélisation de la pratique réflexive interactionnelle

Commençons par préciser que les travaux de Vygotsky (1962) sont denses et complexes et que nous nous contentons ici de les survoler partiellement. Pour cet auteur, 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, 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.

Plus précisément, la Figure 1 propose une modélisation du rapport entre l'interaction en ligne et la pratique réflexive à laquelle nous avons abouti après l'avoir testée empiriquement (voir Collin, 2010). En résumé, le processus réflexif ainsi modélisé comprendrait 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 interpersonnelle de l'enseignant-stagiaire avec ses pairs, générée par la réaction collective aux messages) et intra-psychologique (interaction intrapersonnelle 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.

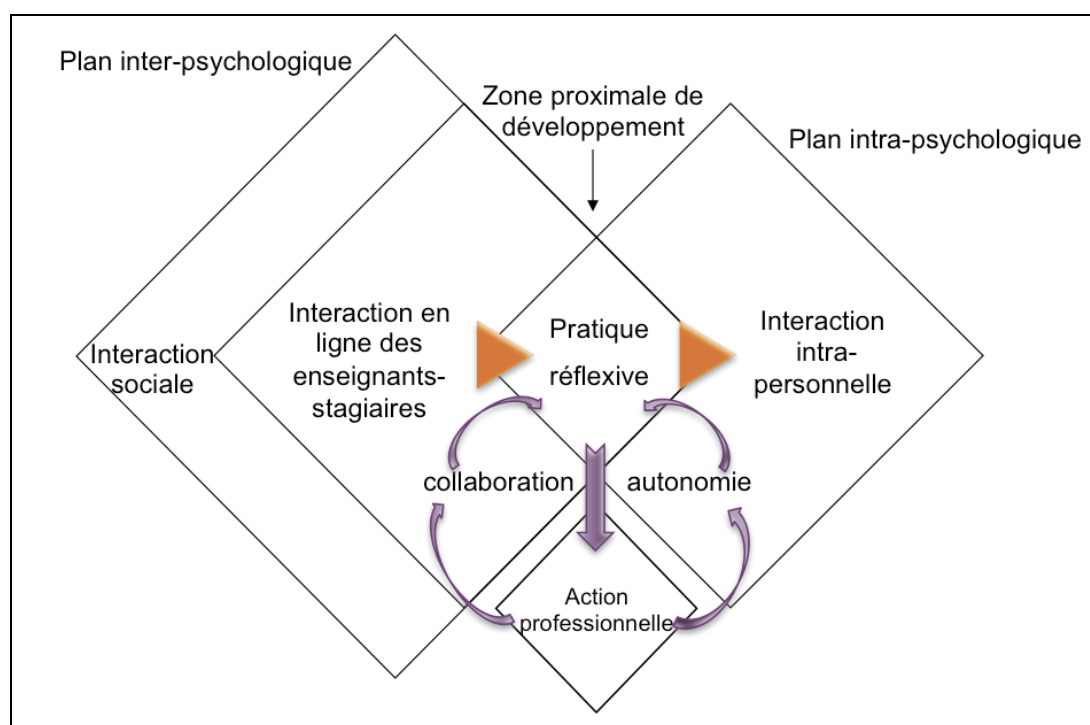


Figure 5. Modélisation de la pratique réflexive interactionnelle en ligne

Le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle que nous avons brièvement exposé 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, dans la littérature, de facteurs facilitant ou, au contraire, entravant l'efficacité des dispositifs de soutien à la pratique réflexive.

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

Bien que quelques études empiriques se soient attachées à répertorier les facteurs facilitant ou entravant la pratique réflexive (quelque soit l'outil utilisé), 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 qui existe 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'institut de formation (N=4¹). 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. Après ce bref aperçu de la littérature sur notre objet d'étude, nous pouvons maintenant aborder les aspects méthodologiques dans la partie suivante.

5. 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.

5.1 Participants

Les participants sont des enseignants-stagiaires en 4^e année de formation initiale d'enseignement au secondaire de l'Université de Montréal. Dans cette institution, les enseignants-stagiaires sont répartis par groupe d'environ 12 individus accompagnés d'un superviseur. Les enseignants-stagiaires de chaque groupe ont pour

¹ 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'institut de formation.

consigne d'utiliser une liste de diffusion² pour échanger entre eux sur leur pratique d'enseignement (surprise, problème, frustration, etc.) durant leur stage, dans une intention 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 (de février à avril 2009).

5.2. Collecte de données

La collecte de données a fait intervenir deux types d'instruments : des entrevues individuelles et des entrevues de groupe. Quatre entrevues de groupe de 35 minutes environ ont été passées à la fin du stage d'enseignement (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 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.

5.3. 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. Le taux d'accord inter-juges est de 76,3 %.

6. 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.

6.1 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.

6.1.1 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.

² 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 adresse électronique commune. Les courriels envoyés sont également taggés, ce qui permet d'avoir des informations sur leur provenance.

ES2/EI³ : « 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 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 la 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. »

³ 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.

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 bénéfices que certains étudiants perçoivent d'eux-mêmes.

6.1.4 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.

6.1.4 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.

6.1.4 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 discussion⁴. 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 :

⁴ Un fil de discussion est composé d'un message initial suivi des messages subséquents qu'il a générés.

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) mais aussi 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 courriels. »

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 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 servi 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 2.

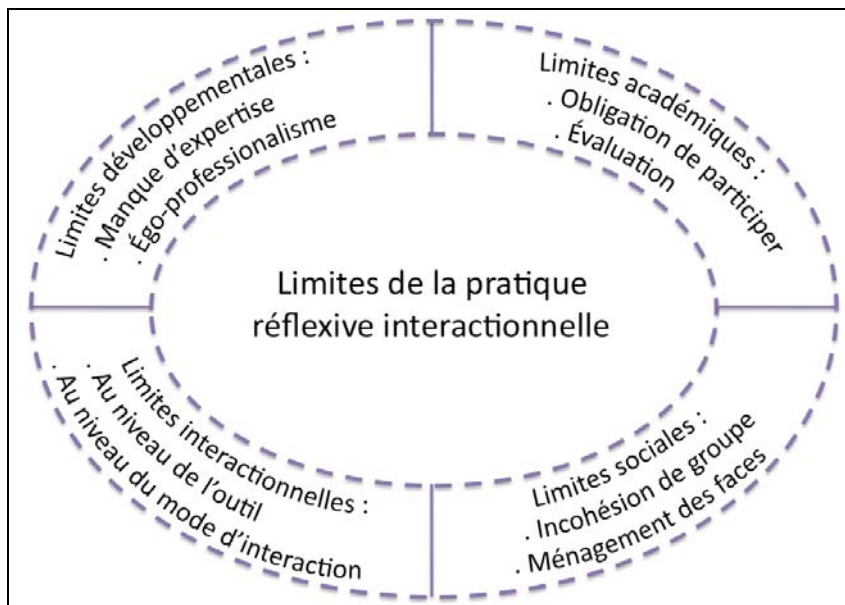


Figure 6. Limites de la pratique réflexive interactionnelle en ligne

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.

6.2 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 qui l'ont institué 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, elles 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 enclins à croire qu'elles forment en tant que telles 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, complémentirement 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. La Figure 3 permet de résumer les différentes conditions que nous avons déduites à partir des limites identifiées précédemment (voir partie 6.1 *Limites de la pratique réflexive interactionnelle*).

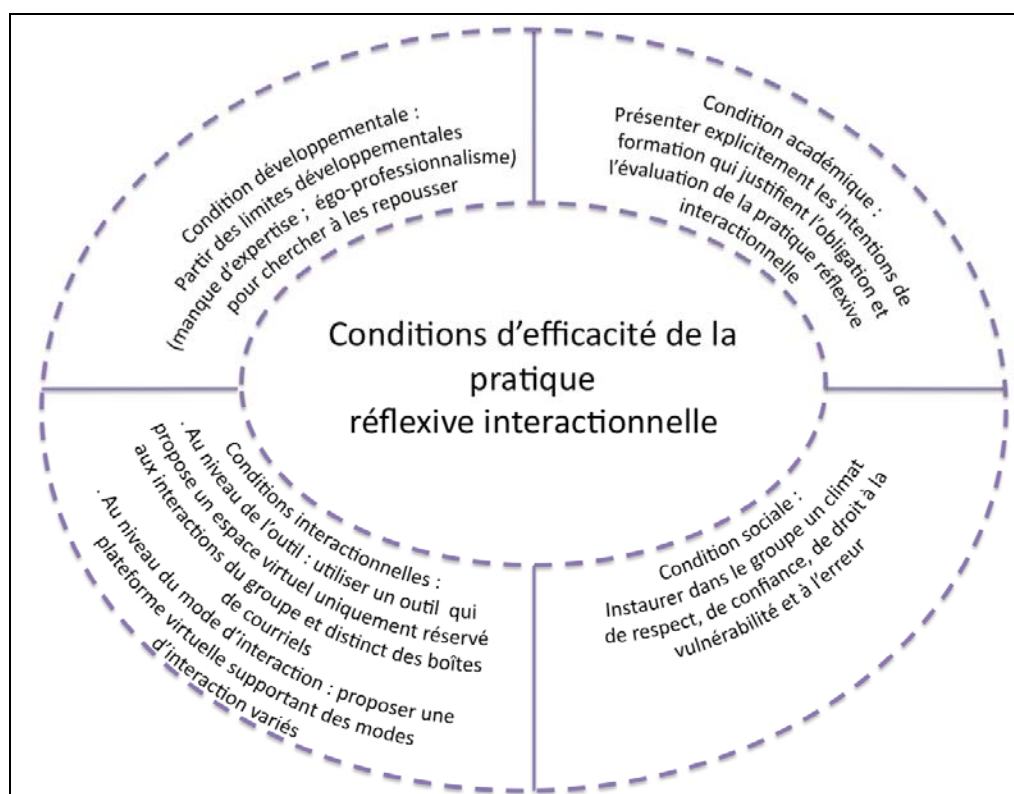


Figure 7. Conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle en ligne

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 3) 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.

7 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 1 présente les limites recensées et les conditions d'efficacité qui en ont été déduites.

Limites de la pratique réflexive interactionnelle	Conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle
Limites académiques : - 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 : - 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 : - manque d'expertise	Condition développementale : Partir des limites développementales (manque

- égo-professionnalisme	d'expertise ; égo-professionnalisme) pour chercher à les repousser
Limites interactionnelles : - 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 : - 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

Tableau 1. *Limites et conditions d'efficacité de la pratique réflexive interactionnelle en ligne*

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 4.3. *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 1). 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 1) 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 1).

À la lumière des limites et des conditions d'efficacité récapitulées dans le Tableau 1, nous sommes alors amenés à compléter le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle présenté précédemment (voir partie 4.2. *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 4, 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.

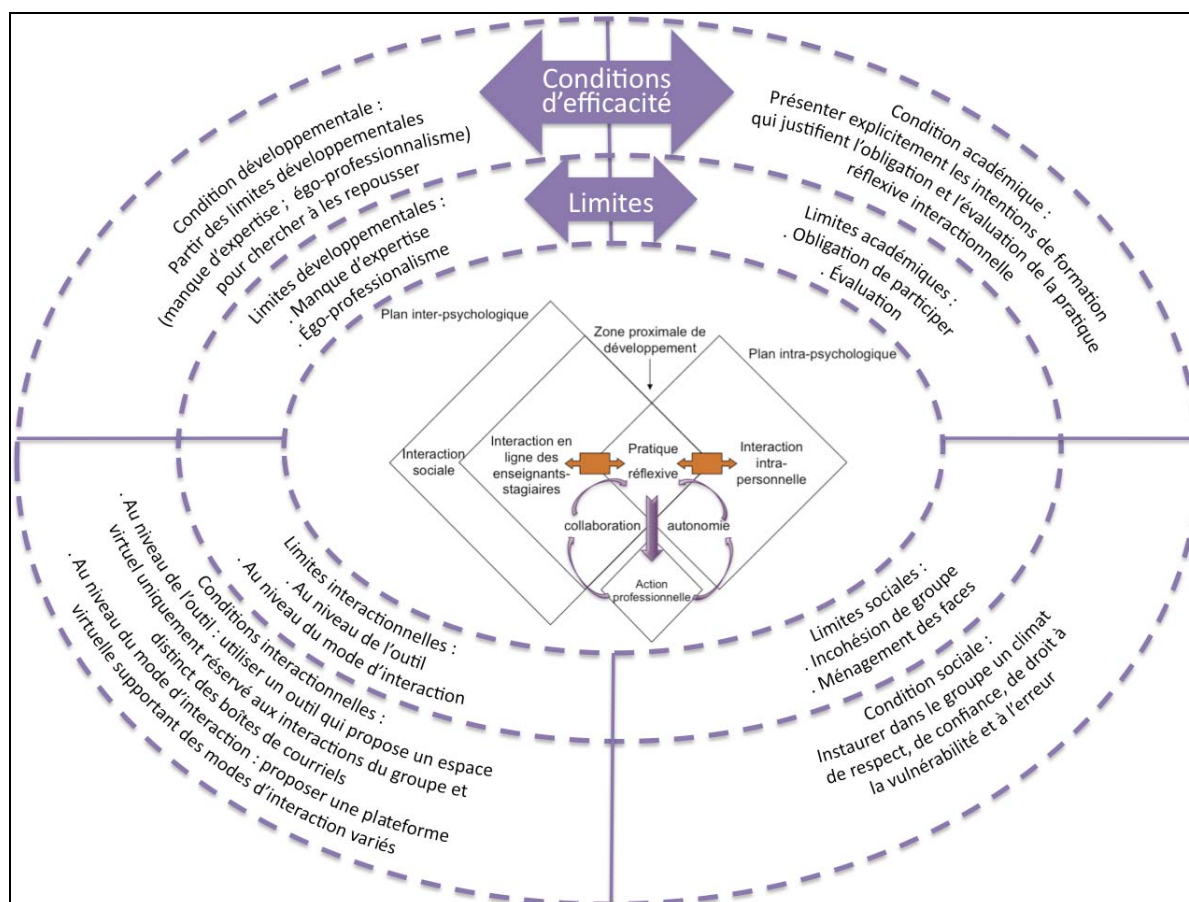


Figure 8. Modèle de pratique réflexive interactionnelle en ligne, limites et conditions d'efficacité

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 alors 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.

7 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 amenés 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. 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. entrevues 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.

8 Bibliographie

- 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>
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching : a framework for analysing the literature*. Thèse de doctorat non publiée, Université McGill, Montréal, Québec, Canada.
- 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
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- 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
- 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.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

- 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.
- 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.
- Jay, J., et Johnson, K. (2002). Capturing Complexity : A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- 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.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates
- 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.
- 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.
- 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.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New-York : Basic Books.
- 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.
- Shoffner, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher education. *Reflective Practice*, 9(2), 123-134.
- 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.
- 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.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge : M.I.T. 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.
- 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., 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