

Construction de la Pratique Réflexive dans l'Interaction en Ligne des Enseignants-Stagiaires

Simon Collin

Université du Québec à Montréal

Thierry Karsenti

Université de Montréal

Résumé

Devenue une compétence-clef en formation initiale à l'enseignement (Mansvelder-Longayroux, Beijaard, & Verloop, 2007), la pratique réflexive est souvent développée lors des stages, 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 & 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 coconstruction de connaissances de Gunawardena, Lowe et Anderson (1997). Les analyses ont permis d'identifier six patterns aux niveaux inter et intrapersonnel, 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 intrapersonnelle et l'interaction interpersonnelle.

Abstract

Reflective practice has become a key competence in pre-service teacher education (Mansveld-Longayroux, Beijaard, and Verloop, 2007), often developed during practicum, in particular through devices integrating online interactions. This association originally comes from the idea that socio-cognitive potential of online interaction is likely to support adequately trainee teachers' reflective practice (Barnett, 2002; Zhao & Rop, 2001). After conceptualizing the relationship between reflective practice and online interaction within the conceptual framework of interactional reflective practice, this

exploratory qualitative study aims to examine how reflective practice is built through student teachers' online interaction. To achieve this, we have coded then analyzed online interactions of three student teachers groups (N = 34) by adapting the Gunawardena, Lowe and Anderson's model of co-construction of knowledge (1997). Six different patterns, at the inter- and intrapersonal level, were identified from the data analysis, which leads us to believe that the student teachers used two types of joint interactions to build their reflective practice in online interaction: intrapersonal interaction and interpersonal interaction.

Construction de la Pratique Réflexive dans l'Interaction en Ligne des Enseignants-Stagiaires

Introduction

En formation initiale à l'enseignement, 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 & Rop, 2001) de par son potentiel sociocognitif. Dans cette perspective, la présente 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.

Le stage d'enseignement: point de rencontre de la pratique réflexive et de l'interaction en ligne. Depuis les années 1980-1990, un mouvement international dont l'objectif est de faire de l'éducation un objet de réforme prioritaire pour en accroître la qualité prend place (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 1989). Au Québec, la réponse au déficit qualitatif de l'éducation est amorcée en 1991 par le Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. 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 » (CSÉ, 1991, p. 21), ce que Schön (1983) appelle le modèle de *technical rationality*. En 1992, puis en 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) formalise la place de la pratique réflexive (Schön, 1983) dans la formation initiale à l'enseignement en l'inscrivant comme une composante de la compétence 11. L'enseignant en formation doit apprendre à « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (MÉQ, 2001, p. 127). 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.

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; groupe d'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. 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 & 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 cognition distribuée. 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 & Rop, 2001); (2) elle permet aux enseignants-stagiaires de partager leur expérience malgré leur dispersion géographique dans différents lieux de stage, ce qui réduit les occasions d'interaction en présentiel (Karsenti, Lepage, & Gervais, 2002).

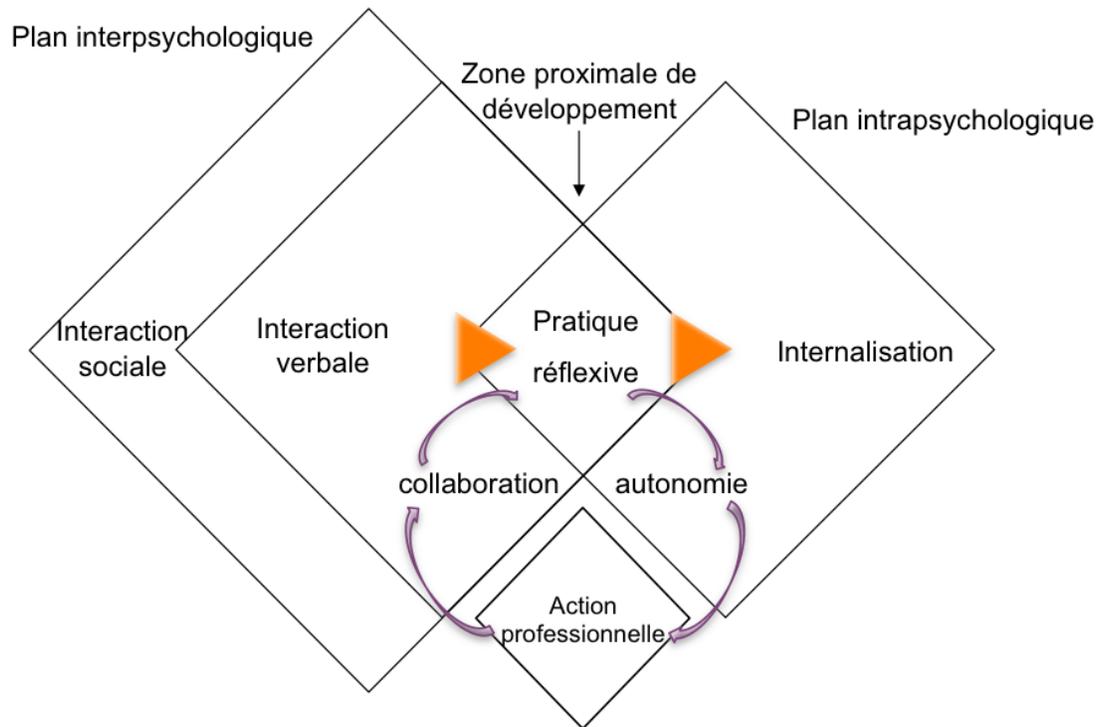
La pratique réflexive interactionnelle

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, & Andersen, 2006; Ottesen, 2007; Zeichner & Liston, 1996) alors que l'interaction en ligne renvoie, de par sa définition même, à une activité interpersonnelle. Un examen des écrits scientifiques qui portent sur le concept de pratique réflexive 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 conceptuel est fondé sur le postulat que la pratique réflexive peut être stimulée au niveau interpsychologique 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 intrapsychologique, ce qui permettrait à l'enseignant-stagiaire de la réinvestir en autonomie dans sa pratique de stage. La zone proximale de développement (Vygotsky, 1962), en tant que distance entre la pratique réflexive développée en collaboration et en autonomie, représenterait le lieu de développement de la pratique réflexive. Le processus réflexif alternerait donc entre des étapes de pratique de stage, de retour réflexif en collaboration et de réinvestissement en autonomie, dans un mouvement circulaire de la réflexion, comme le montre la Figure 1.

Figure 1.

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.

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). Au total, 37 participants ont été impliqués. Les enseignants-stagiaires de chaque groupe avaient pour consigne d'utiliser une liste de diffusion¹ pour

¹ 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

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 (trois 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. Complémentairement à l'interaction en ligne, cinq séminaires de stage ont jalonné la durée du stage de 4^e année et se sont déroulés en présentiel à l'université. Ils ont donné 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 eu pour but d'alimenter et de prolonger une réflexion commune des enseignants-stagiaires au sein de leurs groupes respectifs (Reffay & Greffier, 2006).

Collecte de données. Les données recueillies correspondent aux interactions en ligne des 34 enseignants-stagiaires à partir de 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 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, à l'hiver 2009). Les enseignants-stagiaires 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.

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*, lequel se compose de cinq phases représentant le processus de construction de connaissances par l'interaction en ligne, en commençant par les fonctions mentales de bas niveaux (phases 1 et 2) et en se déplaçant progressivement jusqu'aux fonctions mentales supérieures (phases 3, 4 et 5) de Vygotsky (1962). Ces phases correspondent aux étapes interactionnelles possibles – mais parfois tacites – durant lesquelles de nouvelles connaissances s'élaborent. Ce modèle a été fondé sur : (1) une recension critique des principaux modèles existants pour rendre compte de la construction de connaissances dans l'interaction en ligne; (2) un test du modèle ainsi obtenu dans le contexte d'un débat argumentatif en ligne. Ce modèle est

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.

reconnu (Gerbic & Stacey, 2005; Marra, Moore, & Klimczak, 2004) dans son domaine. Nous avons utilisé les 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.

Ce modèle 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 coconstruction de connaissances dont il fait état équivaut au processus de la pratique réflexive interactionnelle, à l'instar de Cragg, Dunning et Ellis (2008), qui notent 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 « reposent essentiellement sur une étude du contenu des échanges et ne parviennent pas à articuler deux processus fondamentaux s'accomplissant au cours de la communication médiatisée par ordinateur : un processus interactionnel se déployant à travers des formes langagières (conversations électroniques) et instrumentales (artefacts, objets) de communication, ainsi qu'un processus de construction collective des connaissances dans et par cette activité communicationnelle » (Grosjean, 2004, p. 141).

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 interpersonnel, qui prend place à l'échelle du fil de discussion² et avec le message comme unité de sens; le niveau intrapersonnel, 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), qui ont constaté la présence de « more than one and 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 interjuge de 69 % au niveau interpersonnel et de 70 % au niveau intrapersonnel, ce qui correspond au taux d'accord interjuge 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

² Un fil de discussion se compose d'un message initial suivi des messages qu'il a générés.

séquences rend compte des paires de codes qui apparaissent dans un ordre fixe et de façon récurrente dans le codage.

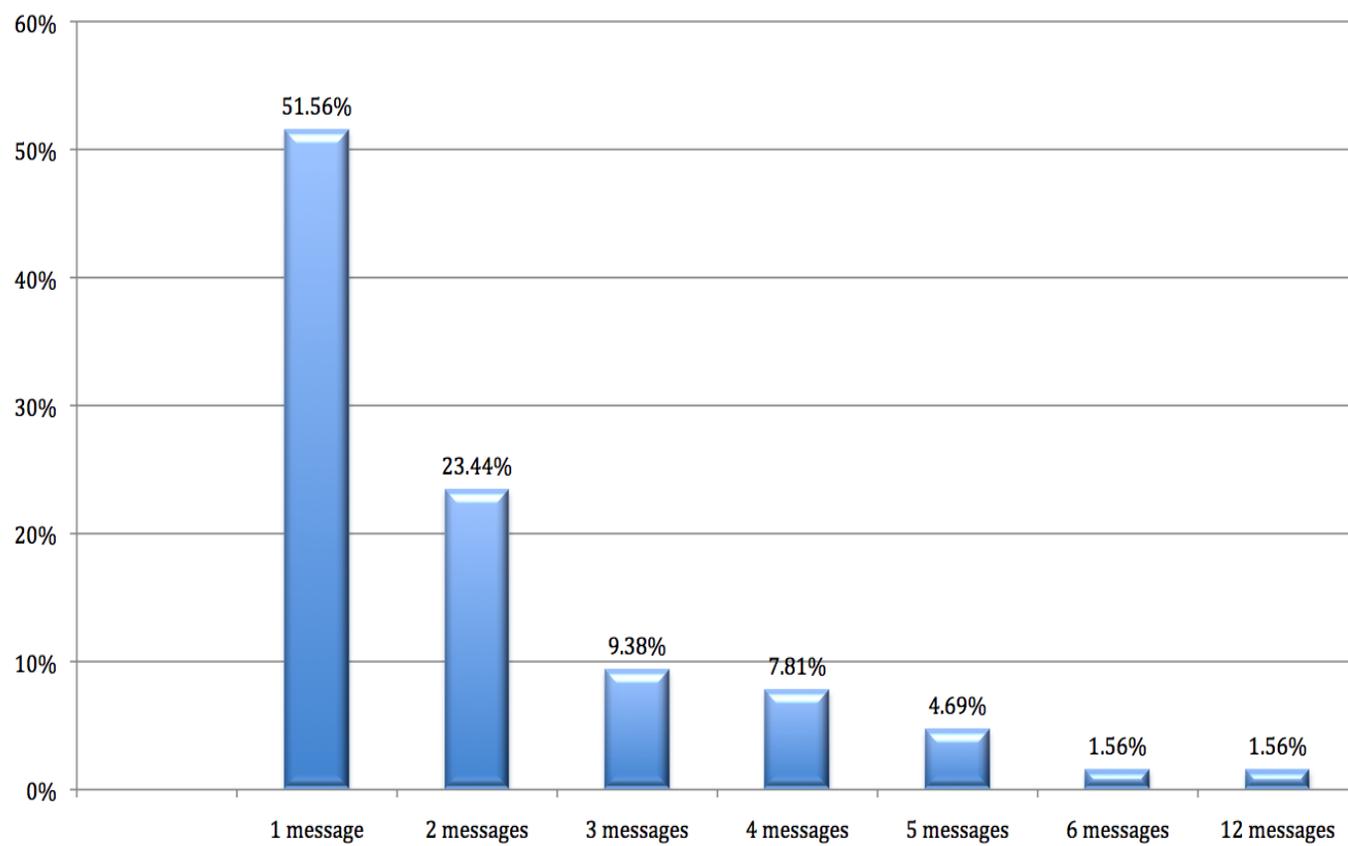
Graphiquement, *QDA Miner* représente l'analyse de séquences sous la forme d'une carte thermique dans laquelle un code A suivi par un code B forme une séquence. Pour chaque séquence, une valeur indique son occurrence plus ou moins élevée au sein du corpus analysé (voir Tableau I). De la même manière que pour le codage et le contre-codage, l'analyse de séquences a été appliquée d'abord au niveau interpersonnel et ensuite au niveau intrapersonnel.

Résultats

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 interpersonnel puis au niveau intrapersonnel. Les résultats obtenus présentent deux *patterns* au niveau interpersonnel et quatre au niveau intrapersonnel. 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.

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 2 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.

Figure 2.
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 monologal : (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, il semblerait 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 interpersonnel

Le dégagement de *patterns* de pratique réflexive interactionnelle au niveau interpersonnel 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 l'occurrence est supérieure à 2. 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 (occurrence des séquences 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 normes³ les régissant dans les écrits scientifiques. Ils permettent néanmoins de prévenir un biais éventuel de notre analyse en raison des résultats marginaux. Nous avons ainsi été amené à retenir 10 séquences présentées dans le Tableau I et à en exclure sept. La couleur verte⁴ représente les séquences retenues.

³ 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 et exploratoire sur le plan méthodologique.

⁴ La couleur verte correspond à la couleur claire 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 3 et Figure 4) récurrents de pratique réflexive interactionnelle au niveau interpersonnel. 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 2.

Pattern 1 de pratique réflexive interactionnelle (niveau interpersonnel).

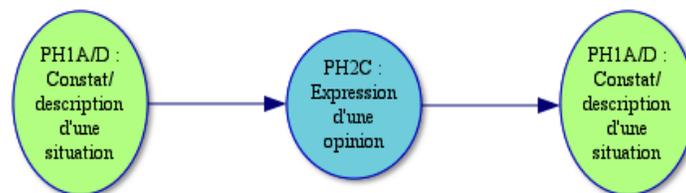


Illustration de la séquence PH1A/D⁵ → PH2C → PH1A/D : « [...] » [...] J'ai un groupe particulièrement "placoteur". Dans un cours, en moyenne, il faut rappeler à l'ordre cinq ou six élèves et cela deux à trois fois durant la période. [...] (ES1) » [...] Tu dis que les élèves devaient avoir assez entendu 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 [...] (ES2) » [...] Ce type de situations dépend tellement d'une multitude de facteurs. [...] (ES3) » [...] »

Le *pattern* 1 (Figure 3) 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 4) se démarque du *pattern* 1 (Figure 3) par plusieurs aspects que nous précisons ci-après.

⁵ Les segments codés au niveau interpersonnel 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.

Figure 4.

Pattern 2 de pratique réflexive interactionnelle (niveau interpersonnel).

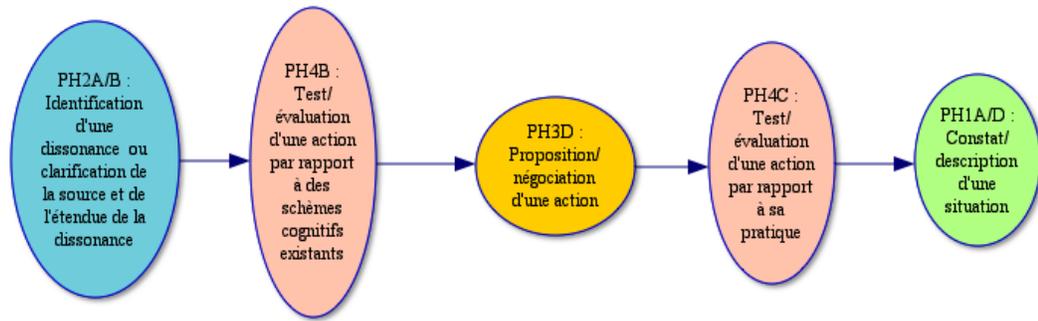


Illustration de la séquence PH2A/B → PH4B → PH3D → PH4C → PH1A/D :
 « [...] » [...] J'en ai parlé à ma maîtresse associée qui m'a dit de ne pas m'en faire. Par contre, je me suis quand même sentie mal toute la soirée. Selon vous, comment faire ? [...] (ES1) » [...] Perdre "sainement" patience quand le moment se présente lance aux élèves le message suivant: "vous avez dépassé les bornes". [...] (ES2) » [...] Avec le plan de classe de mon enseignante associée, j'ai donc fait des changements de place pour tenter de rapprocher les élèves dérangeant en les plaçant près de mon bureau. [...] (ES1) » [...] Depuis cette retenue générale, l'atmosphère de ma classe a changé radicalement. [...] (ES3) » [...] Désormais, tes élèves connaissent les conséquences et ils savent qu'ils sont responsables de ce qui leur arrive. [...] (ES4) ».

Le deuxième *pattern* (Figure 4) 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).

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 personnelle⁶, ce qui porte à croire que la pratique réflexive du *pattern* 1 ne semble pas faire l'objet d'une analyse approfondie de la

6 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>).

pratique sur laquelle elle porte. Contrairement au premier *pattern*, le deuxième fait intervenir les phases 3 et 4, ce qui semble indiquer que le processus réflexif interactionnel est plus 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 expérimentale.

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. Au lieu de cela, les *patterns* se terminent sur un nouveau constat/description (PH1A/D).

Patterns de pratique réflexive interactionnelle: niveau intrapersonnel

L'analyse de séquences au niveau intrapersonnel a fait intervenir les mêmes critères d'exclusion des résultats que le niveau interpersonnel (i.e. occurrence des séquences inférieure à 2; séquences dont un des deux codes a une fréquence inférieure à 5 %). Nous avons abouti à la carte thermique du Tableau II, qui se compose de 26 séquences retenues et de 27 autres exclues. La couleur rouge⁷ désigne les séquences dont l'occurrence 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.

⁷ La couleur rouge correspond à la couleur foncée lorsque l'impression est en noir et blanc.

Tableau 2.
Carte thermique des séquences de codes (niveau intrapersonnel).

Codes B \ Codes A		Codes B																												
		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				4,19	0,18	0,35	2,94		0,66					0,81		1,74	
PH3/C														6,59			10,53		0			10,53	1,72			10,53				
PH3D abstrait		0,46	-0,73			1,44	1,1			1,07	1,67		-0,16																	
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			

* $p < 0,001$. ** $p < 0,005$. *** $p < 0,01$

Notons que contrairement au niveau interpersonnel, le niveau intrapersonnel 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 interpersonnel, nous avons cherché à établir des *patterns* de pratique réflexive interactionnelle à partir des séquences de codes retenues. Quatre *patterns* ont été identifiés (Figure 5, Figure 6, Figure 7 et Figure 8). Nous commençons par décrire le *pattern 1* (Figure 5).

Figure 5.

Pattern 1 de la pratique réflexive interactionnelle (niveau intrapersonnel).

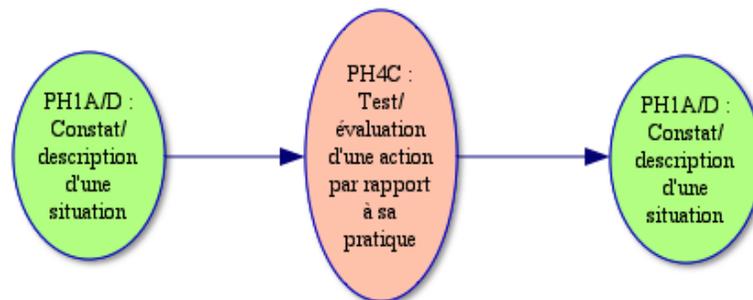


Illustration de la séquence PH1A/D → PH4C → PH1A/D : « [...] » Ma maître associée m'avait dit que clairement que je ne devais pas avoir de grandes attentes auprès de cet élève. » Pourtant, à ma grande surprise, [nom de l'élève] avait fait son devoir : il avait transposé en anglais les mots inconnus et avait appris par cœur son exposé. » Je lui ai dit que j'étais fier de lui et j'ai terminé notre rencontre en lui disant : "Lorsqu'on a de la volonté, on peut tout réussir !" » [...] ».

Le *pattern 1* (Figure 5) semble représenter l'unité minimale du processus réflexif interactionnel au niveau intrapersonnel 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 interpersonnel (voir Figure 3) 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 6) se démarque du premier *pattern* (Figure 5) principalement par l'ajout du nœud PH3D au processus réflexif.

Figure 6.

Pattern 2 de la pratique réflexive interactionnelle (niveau intrapersonnel).

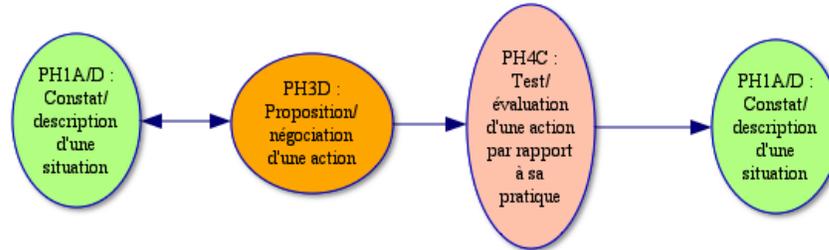


Illustration de la séquence PH1A/D → PH3D → PH4C → PH1A/D → : « [...] » Aujourd'hui, je passais dans mes différents groupes que j'avais organisés en ateliers. » En arrivant dans un groupe, je leur ai demandé s'ils avaient besoin d'aide, » mais deux élèves du groupe m'ont répondu que ce n'était pas nécessaire et que de toute façon, la matière ne les intéressait pas. » Je suis restée surprise de leur réaction et prise au dépourvu. » [...] ».

Le *pattern 2* (Figure 6) est semblable au *pattern 1* (Figure 5) 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 7) diffère du *pattern 2* (Figure 6) essentiellement par l'ajout du nœud PH1E.

Figure 7.

Pattern 3 de pratique réflexive interactionnelle (niveau intrapersonnel).

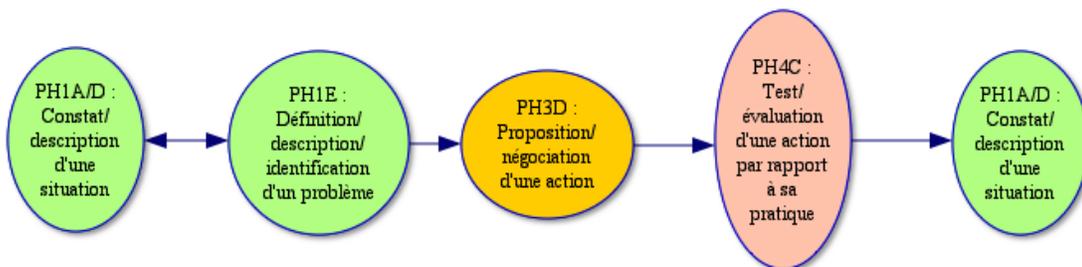


Illustration de la séquence PH1A/D → PH1E → PH3D → PH4C → PH1A/D → : « [...] » Mon message parle non pas des élèves mais de leurs parents. » Hier, un parent arrive et me demande de lui expliquer comment son fils, qui n'avait que des 80 % en 3^e secondaire, échoue son cours avec moi. » Je lui réponds qu'en 4^e secondaire, on introduit beaucoup de nouveaux concepts que l'élève n'a pas eu l'occasion de voir par le passé, contrairement à la troisième secondaire où la majorité des notions ont été travaillées durant les deux premières années de sa formation au secondaire. » Je crois que je n'ai pas

réussi le convaincre même en posant des questions précises à son fils qui confirmait que ce que nous faisons était nouveau pour lui. » Cette première expérience m'a amené à comprendre le regard que portent certains parents sur les enseignants en particulier, et l'école en général. » [...] ».

Le troisième *pattern* (Figure 7) s'inscrit dans la tendance du *pattern* 2 (Figure 6) 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 8) correspond à une variante du *pattern* 3 (Figure 7) par la substitution du nœud PH1E par le nœud PH2C.

Figure 8.

Pattern 4 de pratique réflexive interactionnelle (niveau intrapersonnel).

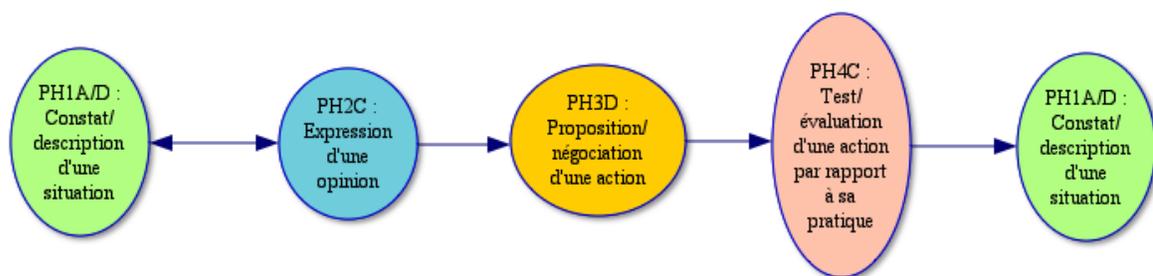


Illustration de la séquence PH1A/D → PH2C → PH3D → PH4C → PH1A/D : « [...] ». Il m'arrive des situations de gestion de classe semblables. » Effectivement, c'est épuisant d'être obligé de parler à très haute voix, mais je ne pense pas que ce soit la meilleure solution pour ramener le calme à la classe pour passer un message car je pense que cela encourage plus les élèves à continuer à bavarder. » Moi, dans ces cas-là, au contraire, je baisse le ton de ma voix. » Mais malheureusement, cette méthode ne fonctionne pas toujours pour capter l'attention des élèves, surtout si on la répète souvent. » Sans doute qu'il n'est jamais facile, en stage, d'installer son autorité car pour les élèves, c'est leur enseignant qui est la figure d'autorité. » [...] »

Le *pattern* 4 (Figure 8) est semblable au *pattern* 3 (Figure 7) 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 interpersonnel, 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).

Commençons par souligner que les *patterns* de pratique réflexive interactionnelle au niveau intrapersonnel 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) puisse 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 interpersonnel, 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 amenés à les exclure de nos résultats.

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, l'analyse par séquence nous a permis de dégager deux *patterns* au niveau interpersonnel. 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 interpersonnel 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 intrapersonnel, les quatre *patterns* référencés semblent caractérisés par un lien évolutif de l'un à l'autre, ce qui nous a amenés à penser

qu'il s'agirait d'un même processus réflexif interactionnel, lequel serait plus ou moins explicité (« déplié ») dans l'interaction intrapersonnelle.

Quelques similitudes sont notables entre les niveaux inter et intrapersonnel. 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 intrapersonnel nous invite à suggérer 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 intrapersonnel (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 coconstruction des connaissances de Gunawardena et al. (1997) aux niveaux interpersonnel et intrapersonnel 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 intrapersonnelles seraient le résultat d'une internalisation des interactions interpersonnelles, 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 intrapersonnel représenterait une version internalisée du processus réflexif interactionnel au niveau interpersonnel.

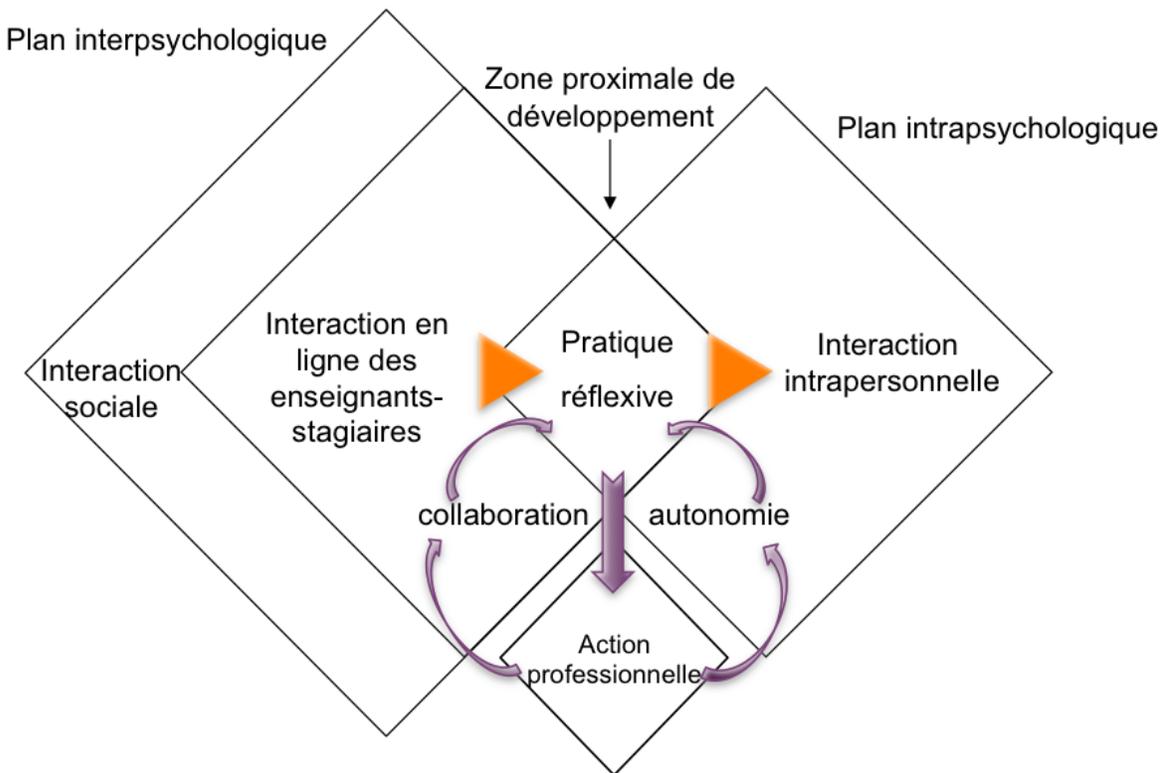
Dans cette même perspective, il est possible de postuler que les deux niveaux d'interaction entretiennent un lien étroit et contribueraient tous deux à alimenter le processus réflexif interactionnel. Autrement dit, les enseignants-stagiaires recourraient à deux niveaux d'interaction pour construire leur pratique réflexive en ligne: l'interaction interpersonnelle et l'interaction intrapersonnelle. 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 coconstruction des connaissances dans le présent article, semblent également défendre l'idée d'une intervention conjointe des niveaux inter et intrapersonnels 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 amenés à reconsidérer le concept de pratique réflexive interactionnelle tel que nous l'avons modélisé précédemment. En effet, notre modèle initial conceptualisait le processus réflexif dans un mouvement circulaire partant de l'action professionnelle à l'interaction interpersonnelle, cette dernière étant ensuite internalisée au niveau intrapersonnel 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 interpersonnel et l'autre sur le plan intrapersonnel, comme le montre la Figure 9.

Figure 9.

Modèle de pratique réflexive interactionnelle en ligne après test empirique.



Dans la logique de cette reconceptualisation, nous sommes amenés à inclure l'interaction intrapersonnelle comme un élément à part entière de la pratique réflexive interactionnelle alors que seul le rôle de l'interaction interpersonnelle avait été considéré jusque-là. Ce faisant, nous élargissons le champ d'application de la pratique réflexive

interactionnelle afin d'englober l'interaction interpersonnelle et l'interaction intrapersonnelle. 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. Malgré des interactions relativement limitées dans le corpus recueilli, les résultats obtenus par l'analyse de séquences nous ont permis de dégager deux *patterns* de pratique réflexive interactionnelle au niveau interpersonnel et quatre *patterns* au niveau intrapersonnel. 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 intrapersonnel 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 intrapersonnelles, les deux contribuant conjointement à stimuler la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Ce faisant, nous sommes amenés à reconsidérer le cadre conceptuel de la pratique réflexive interactionnelle. En effet, nous l'avions initialement conçu dans un mouvement circulaire d'internalisation allant du plan interpsychologique au plan intrapsychologique, 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 intrapsychologiques, 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 intrapersonnelles 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 intrapersonnel 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 intrapersonnel) qui viendraient nourrir et qui seraient nourris par des moments de réflexion collective (niveau interpersonnel).

Concernant les limites de l'étude, nous pouvons tout d'abord souligner que la fiabilité de la comparaison des *patterns* de pratique réflexive aux niveaux inter et intrapersonnel est à relativiser dans la mesure où le niveau interpersonnel, ayant comme unité de sens le message, a reçu beaucoup moins de codes que le niveau intrapersonnel, dont l'unité de sens est la phrase. Cette grande variation du nombre de codes entre les

deux niveaux explique peut-être pourquoi le niveau interpersonnel ne contient que deux *patterns* de pratique réflexive interactionnelle, contre quatre au niveau intrapersonnel. Une autre limite, au niveau méthodologique, a trait au fait que l'utilisation d'une analyse de contenu latent (plutôt que d'une analyse thématique, plus commune) centre l'attention du chercheur non pas tant sur le sens véhiculé par les interactions en ligne que sur la « dynamique réflexive » qui leur est sous-jacente. L'analyse est donc fortement orientée par la grille d'analyse utilisée. Dans notre cas, le recours à l'analyse de contenu latent au moyen du modèle de Gunawardena et al. (1997) a été justifié par le fait que ce type d'analyse est susceptible de dépasser certaines limites de l'analyse de contenu (Grosjean, 2004). Ce type d'analyse, bien qu'exploratoire à l'heure actuelle, nous semble prometteur pour rendre compte de la pratique réflexive tout en tenant compte de sa dynamique interactionnelle. Il gagnerait à être exploré davantage par la suite, complémentarément à l'analyse thématique, les deux étant compatibles, ce qui permettrait de tirer partie des avantages de chacun. La quantité d'interactions analysées, parce qu'elle est restreinte, forme une autre limite de l'étude, qui pourra être dépassée par la reproduction de l'étude sur un corpus plus large. Enfin, une dernière 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.

Aussi, pour approfondir les résultats de cette étude, il serait intéressant de chercher par la suite à préciser la relation que les niveaux inter et intrapersonnel entretiennent l'un envers l'autre dans la construction de la pratique réflexive. Ceci pourrait notamment être fait par une comparaison des différentes années 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.

Références

- Baker, M. (1994). A model for negotiation in teaching-learning dialogues. *Journal of artificial intelligence in education*, 5(2), 199-254.
- Barnett, M. (2002, April). *Issues and trends concerning electronic networking technologies for teacher professional development: A critical review of the literature*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, Los Angeles. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.15.9035>
- 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.
- Cragg, B., Dunning, J., & Ellis, J. (2008). Teacher and student behaviors in face-to-face and on-line courses: Dealing with complex concepts. *Journal of Distance Education*, 22(3), 115-128.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Gerbic, P., & Stacey, E. (2005). A purposive approach to content analysis: Designing analytical frameworks. *Internet and Higher Education*, 8(1), 45-59.
- Grosjean, S. (2004). Un outil d'analyse pour les Communications Médiatisées par Ordinateur. Proceedings of *Ingénierie des Connaissances, IC'2004*, Lyon, France, 139-150.
- Gunawardena, C., Lowe, C., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of educational computing research*, 17(4), 397-432.
- Huberman, M., & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Karsenti, T., Lepage, M., & Gervais, C. (2002). Accompagnement des stagiaires à l'ère des TIC: Forum électronique ou groupe de discussion? *Formation et profession*, 8(2), 7-12.
- Makinster, J., Barab, S., Harwood, W., & Andersen, H. (2006). The effect of social context on the reflective practice of preservice science teachers: Incorporating a web-supported community of teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 543-579.

- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and teacher education*, 23(1), 47-62.
- Marra, R. M., Moore, J. L., & Klimczak, A. K. (2004). Content analysis of online discussion forums: A comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research Development*, 52(2), 23-40.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]. (1989). *Les écoles et la qualité : un rapport international*. Paris : auteur.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Reffay, C., & Greffier, F. (2006). Les échos du forum de discussion en FAD. Proceedings of JOCAIR 2006, *Premières journées Communication et Apprentissage instrumentés en réseau*, Amiens, France, 130-144.
- Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. New-York: Cambridge University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (pp. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New-York: Basic Books.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2d ed.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge : MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Zeichner, K., & Liston, D. (Eds.). (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhao, Y., & 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.