

# Optimiser les occasions d'analyse réflexive des futurs enseignants : regards sur une expérience de formation à l'aide des TIC

Glorya **Pellerin**  
Professeur,  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
Anderson **Araújo-Oliveira**  
Professeur,  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Optimizing opportunities for reflective analysis by future teachers: A look at ICT-assisted training

doi:10.18162/fp.2012.176



## ésumé

Sur la base d'un sondage réalisé auprès d'étudiants en formation à l'enseignement à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'article analyse la participation de futurs enseignants à un forum Internet. Les données laissent entrevoir une participation limitée et peu structurée des futurs enseignants, vue plus comme une obligation universitaire et moins comme une tâche professionnelle représentative de l'activité enseignante.

Ainsi, si le potentiel du dispositif n'est pas remis en question, la fréquence et le niveau de participation des participants incitent à questionner l'outil, son intégration au sein de la formation ainsi que son arrimage avec les autres tâches professionnelles.

## Mots-clés

analyse réflexive, pratique d'enseignement, TIC, futurs enseignants, compétences professionnelles

## Abstract

Based on a survey of teachers in training at the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, this article examines how future teachers participated in an online forum. The data suggest that participation was limited and poorly structured, the forum being seen more an academic requirement than a professional task for practicing teachers. Hence, despite the unquestioned potential of the forum, the low frequency and degree of participation by the participants argue against its incorporation in training programs and its inclusion in inventories of professional practices.

## Introduction

Cet article a comme toile de fond le contexte actuel de la formation initiale au Québec, qui attribue une grande importance à la formation en milieu de pratique dans le développement des compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001), et les apports estimés de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans ce contexte (Karsenti, Collin et Lepage, 2012). Il analyse la fréquence et le niveau de participation d'un groupe de quinze futurs enseignants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) à un forum Internet dans le cadre d'une tâche professionnelle d'analyse réflexive à l'aide des TIC.

Après avoir rappelé les lignes directrices du contexte de la formation initiale des enseignants au Québec et de l'intégration des TIC aux fins de développement de compétences professionnelles, le texte présente de façon succincte les principales caractéristiques du dispositif de formation proposée pour le stage III au BEPEP à l'UQAT, qui s'échelonne sur une période de huit mois et qui prévoit un accompagnement à l'aide des TIC, ainsi que les procédures méthodologiques auxquelles nous avons eu recours. Puis, à la suite de l'exposé des principaux résultats, nous dégagerons quelques éléments d'interprétation en lien avec la participation au forum, le contenu et la structure des interventions réalisées ainsi que les perceptions des retombées des interventions des étudiants sur le développement de leur compétence à s'engager dans un processus de réflexion sur la pratique.

## L'analyse réflexive au cœur du développement des compétences professionnelles

Réflexion sur la pratique, pensée réflexive, praticien réflexif, analyse réflexive... voilà autant de termes utilisés pour parler de la réflexion qui guide les actions de l'enseignant et qui constitue un élément clé du processus de professionnalisation de l'enseignement. Bien qu'il n'existe pas de consensus (Beauchamp, 2012) ni de théorie achevée (Tardif, 2012) sur l'analyse réflexive, terme retenu dans le présent texte, cette dernière est largement inspirée des travaux de Dewey (1933) et particulièrement de ceux de Schön (1983). Dans les faits, une réflexion *dans* et *sur* l'action est prônée afin de permettre à l'enseignant, dans le premier cas — *réflexion-dans-l'action* —, de s'autoréguler pendant qu'il intervient, et dans le second cas — *réflexion-sur-l'action* — (Schön, 1983), de faire un retour analytique sur ses agir (St-Arnaud, 2001), ou même sur ses pensées, ses perceptions ou ses discours qui présentent des caractéristiques similaires aux actions observables (Wentzel, 2012).

Comme le domaine de l'enseignement en est un où l'enseignant peut difficilement appliquer des procédures techniques, « la réflexion est donc l'une des sources majeures de l'apprentissage professionnel en prise directe avec l'action qui la porte » (Tardif, 2012, p. 51). C'est entre autres par l'analyse réflexive que le stagiaire arrive à expliquer les savoirs qui sous-tendent sa pratique et à prendre conscience des écarts entre ses intentions et l'action mise en œuvre.

Bien que l'analyse réflexive ne soit pas l'affaire d'une seule compétence puisqu'elle a sans contredit un impact sur le développement professionnel dans son ensemble (Collin et Karsenti, 2011; Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008), on la retrouve de façon spécifique dans les niveaux de maîtrise de la onzième compétence professionnelle prescrite par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MEQ, 2001) : *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*. Cette dernière prévoit en effet que le futur enseignant, au terme de sa formation, soit en mesure de « préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver; et à mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement » (p. 129).

Or, pour favoriser ce développement, le stagiaire a avantage à être confronté à des situations qui lui permettent de s'identifier à la profession, à ses collègues, à son environnement, et aussi de reconnaître le rôle qu'il doit y jouer (Riopel, 2006). Les échanges, les réflexions et les discussions que les formateurs soutiennent avec le futur enseignant sont des occasions qui lui permettent de développer son autonomie afin qu'il puisse être en mesure de personnaliser ses interventions et ainsi mieux répondre aux besoins de ses élèves. Pour le stagiaire, une analyse réflexive de son attitude, de son rôle dans la société et dans la classe et de ses actes professionnels est nécessaire pour développer ses compétences et pour forger son identité professionnelle (Portelance, 2008a). De l'avis de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), l'alternance entre les nombreuses remises en question et l'exploration de nouvelles avenues est aussi nécessaire à la construction de cette identité.

Au cours de sa formation en milieu de pratique, le futur enseignant est confronté à de nombreux moments d'échanges avec les différents partenaires qui assurent sa supervision. Tantôt dans le cadre

d'un séminaire à l'université, tantôt à la fin d'une journée avec l'enseignant associé ou suite à une visite de son superviseur universitaire, ces moments de rétroaction (ou de feedback) sur la pratique constituent des moments signifiants dans l'évolution du stagiaire. Par la rétroaction, par la relecture des observations réalisées, par la verbalisation, l'objectivation et l'évaluation de sa pratique, le stagiaire peut amorcer une réflexion *sur* son action et ainsi améliorer, corriger ou innover sur le plan pédagogique (Boutet, 2002a, 2002b; Guillemette et Gauthier, 2008; O'Brien, Marks et Charlin, 2003; Portelance, 2008b; Tardif, 2012).

En ce sens, bien que le stagiaire doive construire sa propre identité professionnelle, les acteurs qui gravitent autour de lui interviennent de manière à l'aider à la développer (Beckers et al., 2002; Chevrier, Gohier, Anadon et Godbout, 2007). Entre autres, au cours des stages, les échanges assurés avec l'enseignant-associé ou le superviseur universitaire permettent « d'alimenter la réflexion de chaque stagiaire d'interrogations nées dans leur action en classe [...] » (Boutet, 2002a, p. 33).

## **Le recours aux TIC dans le développement de l'analyse réflexive : l'exemple du forum de discussion sur Internet**

Outre les interventions des formateurs, différents outils ou dispositifs d'accompagnement à l'analyse réflexive tendent à jouer un rôle important dans la formation initiale des futurs enseignants. Certains optent pour la rédaction d'un journal de bord, d'un portfolio ou de pratiques d'écriture diverses (Wentzel, 2012) alors que d'autres privilégient les analyses interactionnelles verbales ou écrites, en face à face ou en ligne (Collin et Karsenti, 2011). L'élaboration de portfolios électroniques et la participation à des groupes électroniques de discussion sont d'autres exemples de pratiques qui ont été privilégiées pour soutenir l'analyse réflexive des futurs enseignants (Allaire, 2006; Karsenti et al., 2012; Lacourse et Nault, 2009; Legault, 1999; Nault, 2008). Mentionnons enfin les approches de supervisions en distanciel dans les régions éloignées (Hamel, 2012; Pellerin, 2010; Pellerin et Araújo-Oliveira, 2012) qui ont aussi démontré leur potentiel à cet égard.

Selon les études réalisées, il semble que l'utilisation des TIC dans un contexte prescriptif et académique d'analyse réflexive permet « aux étudiants de structurer et de systématiser leur réflexion sur leur pratique, ce qu'ils ne seraient peut-être pas enclins à faire d'eux-mêmes » (Karsenti et al., 2012, p. 218). Le fait de réaliser ces analyses en collaboration avec d'autres permettrait aussi d'enrichir les discours. Selon Lacourse et Nault (2009), « les échanges [sur le forum] doivent être réalisés sous le signe du dialogue démocratique en soutenant la liberté de pensée de chacun. Les participants peuvent ainsi profiter des savoirs de chacun sur l'accompagnement compte tenu du partage des idées » (p. 242).

En effet, comme l'indique Legault (1999), « avec un bagage limité de connaissances et d'expériences, les étudiants pris individuellement ne peuvent pousser très loin leurs analyses, mais, en mettant en commun leurs ressources, ils réussissent à identifier, à analyser et à résoudre collectivement les problèmes qui se présentent à eux » (p. 599). Toutefois, bien que l'écrit puisse offrir un temps de réflexion et de structuration utile à l'analyse réflexive, il n'est pas garant du contenu qui s'en dégage. Ainsi, l'intention qui sous-tend les échanges exigés doit être clairement exposée et surtout partagée des participants.

Dans le cadre du stage III du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'UQAT, parmi les tâches professionnelles exigées qui favorisent cette réflexion sur la pratique, certaines

ont aussi lieu par l'entremise de dispositifs TIC. Les échanges synchrones en ligne par l'utilisation de la visioconférence et la mise en place d'un forum Internet en sont deux exemples. Le forum Internet, tel qu'il a été proposé, a pour caractéristique de permettre des interactions différées dans le temps, ne restreignant pas les participants à être tous au même moment devant leur ordinateur. Ce forum s'inscrit dans un modèle de communauté de coélaboration des connaissances (Scardamalia, 2004), soit un modèle qui permet de créer et d'améliorer les idées soumises par les participants qui sont en quête d'amélioration des idées et des théories formulées (Allaire, 2006). Par la communauté de coélaboration des connaissances, les stagiaires partagent leurs observations, leurs questionnements et tentent ensemble de faire évoluer leur réflexion de manière, par exemple, à résoudre collectivement un problème soulevé.

Mais est-ce que les stagiaires perçoivent réellement ces moments d'échange comme des occasions de formation à une pratique réflexive plus efficiente? Certes, nous reconnaissons actuellement le potentiel des TIC dans l'accompagnement à la pratique réflexive des futurs enseignants et de la formule d'alternance entre les moments de pratique et de réflexion prévue au stage III à l'UQAT. Néanmoins, l'efficacité d'un tel dispositif dépend d'un certain nombre de variables, dont la capacité du stagiaire à s'engager et à prendre une part importante au sein du processus de formation. En ce sens, il nous semble pertinent de nous questionner sur le degré d'engagement des stagiaires aux activités réflexives proposées, sur leurs difficultés et sur les changements qu'ils observent suite aux réflexions issues de leurs analyses.

## **Le recours aux TIC au sein du dispositif de formation préconisé au stage III au BEPEP à l'UQAT**

Dans le but de circonscrire les réflexions des futurs enseignants menant entre autres à la compréhension des situations vécues et au développement de leur compétence à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (MEQ, 2001), les superviseurs au stage III à l'UQAT proposent aux futurs enseignants un dispositif constitué de différents moments d'analyse. Certains des moyens proposés assurent la participation du superviseur universitaire et de l'enseignant associé, d'autres impliquent la participation des pairs alors que d'autres amènent le stagiaire vers une autonomisation de sa pratique réflexive.

Le dispositif prévoit une utilisation sporadique et variée de divers outils TIC. Le forum Internet et les vidéos de pratiques d'enseignement sont deux outils privilégiés pour accompagner les stagiaires dans leur démarche d'analyse à différents moments répartis au cours du stage. Aussi, à l'UQAT, les supervisions de certains stagiaires ont lieu selon une approche de supervision en distanciel à l'aide des TIC (Pellerin, 2010; Pellerin et Araújo-Oliveira, 2012). Dans ce dernier cas, les analyses interactionnelles verbales ont lieu non pas en face à face, mais à distance par l'entremise d'une plateforme de communication en ligne (VIA).

Il importe de préciser ici que le stage III à l'UQAT s'échelonne sur deux semestres, laissant place à deux stages-séjour de trois semaines, un à l'automne et l'autre à l'hiver, intercalés par une présence hebdomadaire d'une journée, et ce, de septembre à avril. La thématique de ce stage porte spécifiquement sur la dimension didactique de la pratique d'enseignement (Pellerin et Bacon, 2011). Cette organisation

longitudinale permet à l'équipe de superviseurs d'assurer une alternance entre les moments de pratique et de réflexion et de guider les futurs enseignants dans le développement de leur identité professionnelle. C'est entre autres ce qui justifie la multiplicité des moyens mis en place pour favoriser cette pratique réflexive chez les futurs enseignants, comme le met en évidence le tableau 1.

Tableau 1

*Moyens mis en place pour favoriser la pratique réflexive*

Type d'analyse exigée	Moment de réalisation
Analyse hebdomadaire à l'écrit sur un forum Internet	Suite à chaque visite de l'étudiant au milieu scolaire
Interactions verbales en dyade ou en triade	Suite à chaque observation du superviseur en classe (en face à face ou en visioconférence)
Analyse réflexive écrite (1)	Suite à une observation du superviseur en classe et transmise par courriel au superviseur quelques jours après les échanges en dyade ou en triade
Analyse réflexive écrite (2)	Suite au visionnage d'une activité d'enseignement-apprentissage filmée en milieu de stage

### ***Analyse hebdomadaire à l'écrit sur un forum Internet***

Dès le début de son stage III à l'UQAT, le futur enseignant est appelé à partager hebdomadairement, à l'écrit, ses observations, ses réflexions et ses découvertes sur un forum Internet. Le *Knowledge Forum* est la plateforme d'échanges privilégiée et permet une collaboration des pairs et un contact régulier avec la réflexion sur sa pratique. En effet, au cours de ces discussions, les autres stagiaires ont le rôle d'accompagner la réflexion de leurs collègues en leur offrant de nouvelles pistes d'analyse, en proposant des liens théorie-pratique, ou en faisant ressortir des pratiques à conserver ou à modifier.

### ***Interactions verbales en dyade ou en triade, suite à une supervision***

Au cours des deux stages-séjours de trois semaines prévus au stage III de l'UQAT, les superviseurs universitaires effectuent généralement quatre visites de supervision dans les milieux scolaires (en présentiel ou à distance à l'aide d'une caméra et de la visioconférence). Suite aux observations réalisées, une rencontre de rétroaction a lieu entre le stagiaire, le superviseur universitaire et l'enseignant-associé. C'est au cours de cette rencontre en dyade ou en triade que les formateurs peuvent guider le stagiaire, par leur questionnement, dans l'analyse réflexive sur sa pratique. Ces échanges « à chaud » offrent au stagiaire un modèle de retour sur sa pratique afin d'en dégager non seulement les forces, mais aussi les

défis à relever.

### ***Analyse écrite, suite à une supervision et transmise par courriel au superviseur quelques jours après les échanges en dyade ou en triade***

Suite à une des rencontres de supervision de l'automne, le stagiaire est appelé à faire parvenir par écrit une analyse réflexive portant sur un incident critique vécu lors de la supervision et ayant fait l'objet des échanges avec ses formateurs. L'intention est d'amener le stagiaire à pousser sa réflexion initiale, à identifier des liens théoriques pouvant mieux expliquer la pratique analysée et ainsi à faire ressortir des pratiques à conserver ou des pistes d'amélioration de cette dernière.

### ***Analyse écrite suite au visionnage d'une vidéo de la pratique du stagiaire***

Afin d'augmenter le niveau de difficulté d'un niveau, à mi-parcours du stage, le stagiaire est appelé à filmer une séance en classe et à proposer une seconde analyse réflexive écrite portant sur un incident critique observé au cours du visionnage de sa vidéo. Cette analyse n'ayant pas été alimentée par les échanges avec ses formateurs, elle exige du stagiaire qu'il identifie lui-même l'incident qui fera l'objet d'une analyse, qu'il justifie la pertinence de son choix, qu'il tente d'établir des liens théorie-pratique et qu'encre une fois, il propose des pistes d'amélioration ou qu'il mette en lumière des pratiques à conserver.

### ***Analyse écrite lors du dernier stage-séjour du stagiaire***

Enfin, lors du dernier stage-séjour, le stagiaire est appelé à rédiger une dernière analyse réflexive, mais cette fois, ne faisant pas suite à des échanges avec les formateurs. Ce dernier moyen vise à mener le stagiaire vers une autonomisation de sa pratique réflexive alors qu'aucun soutien technique ou humain ne peut l'appuyer dans le choix de l'incident et dans le traitement qui en est fait. C'est au stagiaire seul de porter un regard rétrospectif de sa pratique, d'identifier un défi (ou une force) à mettre en lumière et à analyser de façon critique.

Pour chacune des analyses exigées, une démarche en quatre étapes est proposée permettant d'abord une prise de conscience de l'expérience vécue, et menant à l'élaboration d'un plan de remédiation ou d'identification de pratiques à conserver. Dans les faits, suite à l'avènement d'un incident ou d'un questionnement lié au savoir en construction chez les élèves ou à la qualité des apprentissages des élèves, ils doivent présenter une analyse réflexive organisée à partir des éléments suivants<sup>1</sup> :

1. **Description** : Exposer l'incident ou le questionnement, faire le récit des faits pertinents (en lien avec le système didactique : savoir disciplinaire – connaissances des élèves – choix et interventions didactiques du stagiaire);
2. **Identification et analyse** : Expliciter les notions ou compétences disciplinaires en jeu. Étudier les éléments de la situation (en lien avec le système didactique : savoir – connaissances des élèves

1 L'explication des quatre étapes de l'analyse réflexive est tirée du plan de cours pour l'activité STA4137-4147 : Stage III et séminaires, UQAT, 2012-2013.

– choix et interventions didactiques) et faire quelques hypothèses pour expliquer la situation à partir d'une perspective didactique;

3. **Lien théorie-pratique** : Enrichir ses premières réflexions en étudiant les éléments de la situation : par exemple, revenir sur ses notes de cours de didactique de la discipline concernée, faire référence à un article ou un ouvrage de didactique, retourner à son programme de formation, etc.;
4. **Piste de solution ou pratique à conserver** : Élaborer, proposer des moyens à envisager dans d'autres situations analogues (ce peut être avec un contenu identique ou encore avec ces mêmes élèves lors d'une prochaine activité); ou encore proposer des balises, des principes didactiques qui peuvent guider le cadrage de ce type de situations.

Dans le cadre des analyses hebdomadaires à l'écrit sur le forum Internet, les étudiants n'ont pas l'obligation de structurer leur propre écrit en y intégrant systématiquement les quatre étapes, mais peuvent contribuer à enrichir les analyses de leurs pairs en ajoutant des informations qui permettraient par exemple d'établir un lien théorie-pratique absent (3) et/ou de proposer une nouvelle piste de solution (4). En fait, l'intention est d'amener les étudiants à coconstruire leur analyse réflexive en s'appuyant sur l'expérience et les connaissances de leurs collègues, tel que soulevé par Legault (1999).

## Considérations méthodologiques de l'étude

Pour la réalisation de cette recherche, nous avons compté sur la participation de 15 étudiants de la 3<sup>e</sup> année de formation du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Cet échantillon est constitué essentiellement de femmes ayant pour la plupart été accompagnées dans le cadre d'une supervision en présentiel où le superviseur se rend dans le milieu scolaire pour assurer l'accompagnement.

Bien qu'il s'agisse d'un échantillon constitué de sujets qui ont consenti librement et volontairement à participer à la recherche, il permet de couvrir l'ensemble des niveaux de formation de base. Trois futurs enseignants étaient dans une classe du préscolaire, quatre étaient dans une classe de premier cycle, un effectuait son stage dans une classe de deuxième cycle, quatre participants intervenaient au troisième cycle et deux dans une classe multiâge. Le choix d'arrêter l'étude sur les pratiques d'analyse réflexive d'étudiants du stage III repose d'une part sur le fait qu'à ce moment de leur formation, les futurs enseignants doivent assurer seuls, ainsi que sur une période plus longue et continue, les différentes tâches de l'activité enseignante (p. ex. : planification à long terme, planification de situations d'enseignement-apprentissage, préparation du matériel didactique, gestion de classe, évaluation des apprentissages, etc.) et, d'autre part, sur la nécessité de réaliser des analyses réflexives hebdomadaires à l'aide des TIC, dans ce cas-ci un forum Internet qui permet à une communauté de coélaboration des connaissances (Scardamalia, 2004), formée de tous les stagiaires répartis sur l'ensemble du territoire de l'Abitibi-Témiscamingue, d'analyser collectivement leur pratique.

Le processus de collecte de données s'est déroulé par l'entremise d'un questionnaire en ligne contenant des questions fermées à choix multiples dont plusieurs prévoient une possibilité de justification des réponses. Aux fins de la réflexion proposée dans cet article, seulement les données issues des questions liées à l'utilisation de ce forum Internet seront considérées (huit questions sur vingt-trois).

Ces questions portent d'abord sur leur participation au forum (fréquence de participation, niveau de contribution, etc.), puis sur le contenu et la structure des interventions réalisées et enfin, sur leurs perceptions des retombées de leurs interventions écrites sur le développement de leur compétence à s'engager dans un processus de réflexion sur leur pratique.

Les données de type fréquentiel ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS. Le traitement a consisté à procéder à une analyse descriptive simple des fréquences visant à documenter le nombre et le pourcentage de chaque élément considéré. Les données textuelles, quant à elles, ont été traitées selon une analyse traditionnelle de contenu.

## Quelques résultats et interprétations

Tout d'abord, nous souhaitons connaître la fréquence et le niveau de participation des répondants au forum Internet. Bien que la participation des futurs enseignants au forum constitue une activité de formation obligatoire à réaliser de façon hebdomadaire, les résultats permettent de constater une fréquence de participation pour le moins limitée de la part des futurs enseignants à ce dispositif de formation. En effet, seulement 64 % des répondants visitent le forum de discussion tel que prescrit par les formateurs alors que 36 % le font de façon plus sporadique. Selon les répondants, la participation au forum représente une tâche supplémentaire dont ils voient peu ou pas d'intérêt à court terme sur leur processus de formation, comme l'indiquent les répondants suivants :

*Je trouve que cela demande beaucoup de temps de lire les commentaires des autres pour ensuite y répondre. De plus, lorsque j'ai la chance de discuter de mon stage, je le fais à l'oral avec mes collègues ou encore avec mon enseignante associée. Pour moi, cela représente une tâche supplémentaire récurrente (S3).*

*Je le visite par obligation dans le cadre du cours, car je trouve que nous n'avons pas le temps d'aller écrire sur ce site durant le stage. Les événements qui m'arrivent en stage, je les partage à l'école et c'est là que je cherche l'aide, les conseils dont j'ai besoin (S4).*

Lors des visites sur le forum, qu'elles soient hebdomadaires ou non, le type de participation semble également se restreindre à un éventail peu varié d'interventions. En ce qui a trait à la lecture des réflexions proposées par les collègues, si la presque totalité des étudiants affirme prendre le temps de les lire attentivement (90 %), seuls 45,5 % des participants contribuent à ces réflexions en amenant d'autres éléments de réponses, d'autres commentaires et suggestions. Le choix des messages à être lus repose dans la grande partie du temps sur la thématique abordée dans la perspective<sup>2</sup> (54,5 %) ou encore sur le titre donné à cette dernière (45,5 %).

Le constat est toutefois plus encourageant pour ce qui est de la rédaction de cas dans la mesure où la grande majorité des répondants (73 %) affirme partager ces réflexions en rédigeant un ou deux messages à chaque visite. Les sujets abordés par les participants lors de ces interventions sur le forum seraient pour une grande proportion déterminés soit par un besoin d'améliorer sa pratique ou influencés par la lecture des commentaires et des réflexions abordés par les collègues (45,5 % respectivement).

2 Le forum Internet privilégié, le *Knowledge Forum*, permet une organisation visuelle des idées par l'élaboration de perspectives qui regroupent des notes selon une organisation par thématique, par auteur, par sujet... Dans le présent cas, chaque perspective regroupe des notes par sujets qui sont déterminés par les formateurs ou par les futurs enseignants selon les besoins.

Il est à noter que dans le cadre de ce stage, aucune note chiffrée n'est octroyée à la participation au forum, mais que la teneur des propos est prise en compte dans l'évaluation finale du développement des compétences professionnelles, notamment la compétence professionnelle 11. La motivation à participer ne peut donc venir de la quête d'un bon résultat académique. Par les commentaires soulevés, il apparaît clair que la motivation intrinsèque des étudiants à visiter le forum n'est pas au rendez-vous dans sa formule actuelle.

Il est également envisageable que la valeur ajoutée des TIC dans ce contexte ne soit pas suffisamment évidente. En fait, on comprend, par les propos des étudiants, qu'ils perçoivent le forum comme étant un outil permettant la résolution immédiate de problèmes liés à leur pratique et non l'analyse de leurs pratiques dans le but de mener une démarche rigoureuse d'analyse réflexive sur des aspects spécifiques de leur enseignement, tel que prévu dans la compétence 11 (MEQ, 2001). En concordance avec ce constat, on peut comprendre que puisque les étudiants arrivent à résoudre leurs problèmes ou à discuter de leurs apprentissages à l'oral auprès de leurs pairs sans l'utilisation du forum, la pertinence du dispositif devient moins éloquente.

En deuxième lieu, nous avons voulu connaître le contenu et la structure des interventions réalisées par les futurs enseignants lors de leur visite sur le forum. Comme nous révèlent les données du sondage, la participation des étudiants leur permet le plus souvent de partager des témoignages concernant leurs propres pratiques en classe ou des observations liées au comportement des élèves. Dans une moindre proportion, ces mêmes interventions leur offrent la possibilité de poser des questions afin de mieux comprendre une réalité observée ou encore d'améliorer leur pratique.

Par ailleurs, quel que soit le contenu des réflexions partagées, seuls 36,4 % des répondants interviennent dans le forum en suivant la démarche proposée dans le cadre de la formation initiale et présentée précédemment, soit 1) description, 2) identification et analyse, 3) lien théorie-pratique et 4) pistes de solution ou des pratiques à conserver. La plupart des futurs enseignants affirment suivre en partie cette démarche en privilégiant particulièrement la première étape qui consiste en la description des faits et la quatrième qui renvoie à l'identification de pistes de solution liées à l'incident vécu et analysé ou encore des pratiques mises en œuvre à conserver pour les situations futures.

Ces deux étapes de la démarche proposée pour l'analyse réflexive sont d'ailleurs les deux étapes privilégiées lorsque les futurs enseignants élaborent à partir des réflexions partagées par les autres collègues (73 % respectivement). Ils contribuent d'abord à la description des faits soit en questionnant les collègues (36,4 %) ou en proposant des nouvelles idées (54,5 %), puis à l'identification des pistes de solution et des pratiques à conserver principalement en proposant des nouvelles idées à partir de leurs propres expériences (63,3 %).

Par ce constat, on peut identifier un effort certain des futurs enseignants à répondre à deux intentions d'intervention. D'une part, on peut percevoir la quête d'un support *in situ* à des problèmes vécus. Toutefois, comme la participation est limitée, ce support arrive parfois tardivement et le téléphone à un collègue demeure un moyen plus efficace pour répondre au besoin de « survie » que peut ressentir le stagiaire. Ce constat rejoint les propos de Collin et Karsenti (2011) qui soulèvent une limite importante à un tel dispositif, soit celle de l'absence d'instantanéité des réponses suggérées, ce qui ne permet pas aux stagiaires de résoudre rapidement les problèmes soulevés. D'autre part, on observe une volonté d'apporter une aide collégiale qui permet de mieux comprendre les situations vécues, sans

toutefois développer davantage la réflexion sur l'incident exposé. En effet, l'étape 4, très prisée par les participants, les amène à proposer des réponses possibles aux problèmes soulevés, surtout en lien avec des connaissances et une expérience déjà acquises et moins axées vers une recherche de solutions théorisées et analysées.

En effet, l'analyse de l'incident ainsi que l'établissement des liens entre théorie et pratique afin d'expliquer d'un point de vue distancié et critique l'incident vécu, qui constituent deux étapes indispensables du processus d'analyse réflexive proposé, demeurent largement négligées dans le cadre des interventions des futurs enseignants dans le forum Internet, et ce, après plus de la moitié du stage réalisé.

Ces résultats concordent avec les propos d'Allaire (2006) qui soulève que les échanges analysés dans bon nombre de forums Internet mis en place en soutien à l'analyse réflexive sont orientés, en grande proportion, vers un partage d'opinions sans qu'il y ait une réelle coconstruction de connaissances. Il importe ici de rappeler que les étudiants n'avaient pas l'obligation de rédiger systématiquement les quatre étapes suggérées pour réaliser leur analyse, mais qu'ils pouvaient enrichir l'analyse de leurs collègues en ajoutant des éléments à propos d'une ou plusieurs de ces étapes. Est-ce que cette « liberté » scripturale peut avoir brimé le processus d'analyse? La question peut se poser.

Enfin, il nous est apparu pertinent de questionner les étudiants sur l'impact de cette participation au forum sur le développement de leur compétence professionnelle et plus particulièrement sur la compétence associée à l'analyse réflexive. À cet égard, les résultats laissent entrevoir que si la participation au forum leur permet de lire et de comprendre comment les collègues gèrent leurs propres pratiques (86 %) ainsi que de prendre un temps de réflexion sur des problèmes pédagogiques et didactiques qui ne leur appartiennent pas (90 %), cette participation a peu ou pas d'impact sur leurs pratiques d'enseignement (73 %).

En effet, en confrontant les résultats liés à l'impact des échanges sur la pratique des futurs enseignants et ceux liés au niveau de participation au forum, nous admettons que la fréquence limitée avec laquelle ils interviennent leur permet difficilement de prendre un temps de réflexion hebdomadaire sur leur propre pratique professionnelle. En ce sens, il n'est pas étonnant qu'à la question « Est-ce que mes interventions sur le forum contribuent à développer mes compétences à réaliser des analyses réflexives? », la réponse soit négative pour une grande partie des étudiants (63,7 %) alors qu'elle est moyenne pour la minorité (36,4 %) sans n'être jamais considérée comme positive. Pour plusieurs étudiants, cette participation au forum ne représente qu'un travail universitaire qu'ils doivent réaliser par obligation parmi tant d'autres travaux comme le met en évidence l'extrait suivant :

*Mes contributions sur le [forum] sont un travail universitaire que je dois obligatoirement effectuer chaque semaine parmi tant d'autres et cela avec peu de temps. J'ai l'impression de contribuer au [forum] afin de répondre aux exigences du cours seulement et non dans le but de réfléchir à ma pratique en tant que future enseignante (S1).*

Encore une fois, le caractère académique de la tâche demandée semble prendre le dessus sur l'intention des formateurs qui est d'amener les étudiants à développer leur capacité d'analyse réflexive, particulièrement celle relevant de la réflexion *sur* leur pratique. Face à ce constat, la réponse à la question suivante prend tout son sens, soit de savoir ce qui aurait pu contribuer à développer davantage les compétences à réaliser des analyses réflexives à l'aide du forum. Ainsi, malgré des contraintes importantes imposées

quant à la fréquence hebdomadaire de participation et à la démarche d'intervention, il semblerait que le fait de laisser libre aux étudiants le choix des sujets qu'ils souhaitent traiter en fonction des incidents vécus en contexte de stage n'aide guère à une mobilisation plus importante de leur participation, comme en témoigne le passage suivant :

*J'aime lorsqu'on me pose une question précise sur une thématique. Pour le reste, je considère cela comme un fardeau (S3).*

Pour cette étudiante, comme pour plusieurs autres, la liberté laissée par le dispositif quant au choix des thématiques à aborder représente plutôt un obstacle à leur participation, contribuant peu ou pas du tout au développement de leur compétence professionnelle.

À la lumière de ces résultats, qui s'avèrent peu révélateurs en regard aux apports des TIC dans un contexte d'utilisation en support à l'analyse réflexive, il apparaît que le dispositif n'est pas directement mis en cause, mais qu'une piste d'amélioration réside plutôt dans l'explication à une participation « non conforme » et trop libre des étudiants au dispositif proposé. En effet, il apparaît clairement que l'activité est davantage perçue comme un travail universitaire que comme une tâche professionnelle représentative de l'activité enseignante. Soulignons les conclusions de l'étude de Lacourse et Nault (2009) qui précisent que « le rôle de guide et d'expert de l'animateur de forum est essentiel à l'engagement actif des participants » (p. 242). Selon les futurs enseignants, le forum Internet, tel que proposé, amène des impacts non substantiels sur leur pratique. Il revient donc aux formateurs de revoir le dispositif, son animation et son arrimage avec les autres tâches professionnelles réalisées dans le cadre du stage III de manière à ce que les participants perçoivent une valeur ajoutée aux échanges en ligne qui semblent peu féconds actuellement.

## Conclusion

Les données que nous venons de présenter laissent entrevoir une participation limitée de la part des futurs enseignants au dispositif proposé. Cette participation serait vue plutôt comme une obligation universitaire (un travail académique) et non comme une tâche professionnelle représentative de l'activité enseignante et indispensable au développement des compétences professionnelles. Ces données soulèvent un certain nombre de questions quant à la capacité des étudiants à s'engager dans un processus de développement professionnel, à l'intégration des TIC au processus de formation initiale des enseignants, mais surtout sur l'encadrement des formateurs à l'égard de ce moyen dont l'intention est d'abord de favoriser une coélaboration des connaissances et une collaboration professionnelle dans l'analyse réflexive sur sa pratique.

Or, le potentiel de l'outil privilégié n'est pas remis en question par les participants. Néanmoins, la fréquence et le niveau de leur participation invitent les formateurs à revoir le dispositif, son intégration plus efficace au sein de la formation ainsi que son arrimage avec les autres tâches professionnelles et activités réflexives proposées dans le cadre du stage III. Par ce moyen, les formateurs souhaitent favoriser les opportunités de rencontres entre les futurs enseignants et ainsi optimiser les occasions d'analyse réflexive par la réalisation hebdomadaire et structurée d'un tel exercice. Il semble pourtant clair que la valeur ajoutée de la mise à profit des TIC dans ce contexte, ainsi que le rôle d'animation des formateurs tel que constaté par différentes études, devront être revus. En effet, il importe

de maximiser la participation des étudiants au forum Internet et par ricochet, de mieux collaborer au développement de leur compétence à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel qui se traduit, entre autres, par la mise en œuvre d'une démarche d'analyse réflexive rigoureuse sur différents éléments de leur enseignement. En fait, suite à cette étude et dans le but d'optimiser la participation des futurs enseignants, nous envisageons d'offrir un encadrement plus étroit et plus structuré aux participants en centrant entre autres la réflexion sur quelques thématiques ou questions spécifiques telles que l'évaluation des apprentissages, la gestion de classe, les difficultés en lecture, etc.

## Références

- Allaire, S. (2006). *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire. De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances* (Thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Récupéré de <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/23829/23829.html>
- Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques* (p. 21-46). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Beckers, J., Paquay, L., Coupremagne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., ... Theunssens, E. (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif* (Rapport de recherche). Récupéré de <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/21274>
- Boutet, M. (2002a). La supervision : un acte professionnel de médiation. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 23-36). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2002b). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 81-95). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Chevrier, J., Gohier, C., Anadón, M. et Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes. Dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (p. 137-168). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2011). Limites et conditions d'efficacité de l'interaction en ligne pour soutenir la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. *Éducation & Formation*, 296, 87-104.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA : D.C. Heath and Company.
- 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. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-176). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. doi: 10.7202/000304ar
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive. Condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 127-152). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Hamel, C. (2012). Supervision of pre-service teacher: Using internet collaborative tools to support their return to their region of origin. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 141-154.
- Karsenti, T., Collin, S. et Lepage, M. (2012). Potentiel des TIC pour la pratique réflexive en stage : bilan de quatre expériences pilotes réalisées au cours des 10 dernières années. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.) *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques* (p. 195-222). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Lacourse, F. et Nault, G. (2009). Forum de discussion asynchrone et harmonisation des interventions de formateurs de stagiaires en enseignement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 229-244.
- Legault, F. (1999). La gestion de la classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 593-618. doi: 10.7202/032015ar
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Nault, G. (2008). Le forum de discussion : réflexion sur son potentiel collaboratif en enseignement supérieur. *Pédagogie collégiale*, 21(4), 16-19.
- O'Brien, H. V., Marks, M. B. et Charlin, B. (2003). Le feedback (ou rétroaction) : un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique. *Pédagogie Médicale*, 4(3), 184-191.
- Pellerin, G. (2010). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision de stage en distanciel appuyé par les TIC lors des stages se déroulant dans les milieux scolaires éloignés de leur université* (Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Canada). Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/4391>
- Pellerin, G. et Araújo-Oliveira, A. (2012). Formar futuros professores em regiões longínquas: Um dispositivo inovador de supervisão a distância com auxílio das TIC. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 179-193.
- Pellerin, G. et Bacon, L. (2011). Processus d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles en stage III à l'UQAT : description et fondements. Dans M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs de l'éducation : perspectives internationales* (p. 251-274). Côte-Saint-Luc, QC : Éditions Peisaj.
- Portelance, L. (2008a). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires* (Document de travail). Québec, QC : Table MELS-Universités.
- Portelance, L. (2008b). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 53-72). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Scardamalia, M. (2004). CSILE/Knowledge Forum®. Dans *Educational technology: An encyclopedia* (p. 183-192). Santa Barbara, CA : ABC-CLIO. Récupéré de [http://ikit.org/fulltext/CSILE\\_KF.pdf](http://ikit.org/fulltext/CSILE_KF.pdf)
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basic Books.
- St-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques* (p. 47-72). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques* (p. 143-161). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

## Pour citer cet article

- Pellerin, G. et Araújo-Oliveira, A. (2012). Optimiser les occasions d'analyse réflexive des futurs enseignants : regards sur une expérience de formation à l'aide des TIC. *Formation et profession*, 20(2), 33-45.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.176>