

La pratique réflexive interactionnelle : rapport entre la pratique réflexive
et l'interaction verbale en formation initiale d'enseignants

Simon Collin

Université de Montréal
Centre de recherche interuniversitaire sur la formation
et la profession enseignante (CRIFPE)
simon.collin@umontreal.ca

Résumé

Cet article présente une modélisation de la pratique réflexive interactionnelle, dont le but est d'apporter un éclairage théorique au rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale dans une perspective collective de la réflexion. Il s'agit-là d'aspects communément associés en formation initiale d'enseignants. Pourtant, il s'agit également d'un paradoxe dans la mesure où la pratique réflexive est généralement conceptualisée comme un processus individuel, ce qui ne justifie pas a priori le recours à des interventions externes telles que l'interaction. En s'appuyant sur la théorie vygotskienne de la médiation sémiotique, il est possible de penser que l'interaction verbale représente à la fois un « moteur » et un « observable » de la pratique réflexive. La pratique réflexive interactionnelle nécessite davantage de recherches empiriques exploratoires afin d'approcher progressivement ses manifestations discursives principales, ouvrant ainsi une porte d'accès prometteuse à la pratique réflexive telle qu'elle se développe chez les enseignants en formation initiale.

Introduction

La pratique réflexive est considérée comme une compétence centrale en formation initiale d'enseignants dans plusieurs pays. C'est pourtant une notion qui est diversement modélisée au niveau théorique et qui, à l'heure actuelle, n'a pas encore une définition standardisée. Une des limites tient de la difficulté à observer et à évaluer la pratique réflexive puisqu'elle est généralement conceptualisée en tant que phénomène interne à l'individu. Dès lors, l'interaction verbale semble offrir une porte d'accès intéressante à la pratique réflexive. Il s'agit-là de deux aspects communément associés en formation initiale d'enseignants, notamment par le biais de séminaires de discussion ou d'outils de communication par Internet (forums électroniques de discussion ; listes de diffusion, etc.). Ceci laisse penser que la pratique réflexive peut revêtir une dimension collective, complémentaire à la dimension individuelle que la littérature lui attribue généralement. Encore faut-il pouvoir expliquer le rapprochement paradoxal d'un phénomène aussi intrapersonnel que la pratique réflexive et d'un phénomène aussi interpersonnel que l'interaction verbale. À ce sujet, la pratique réflexive interactionnelle semble offrir une formalisation intéressante du rapport entre pratique réflexive et interaction, faisant ainsi de la pratique réflexive un acte collectif. Après avoir discuté de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants, cet article présente une modélisation de la pratique réflexive interactionnelle, laquelle a pour but d'apporter un éclairage théorique aux recherches empiriques portant sur la pratique réflexive et l'interaction verbale.

La pratique réflexive : une notion centrale mais
diversement appliquée en formation initiale d'enseignants

En une trentaine d'années, la pratique réflexive a connu un intérêt croissant en formation initiale d'enseignants (Richardson, 1990). Cependant, il s'agit d'une notion qui est diversement modélisée au niveau théorique ce qui l'a rendrait difficile à mettre en application en formation initiale.

Inclusion de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants

L'inclusion de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignant représente un mouvement mondial¹ qui a pris sa source dans la volonté d'accroître la qualité de l'éducation (OCDE, 1989). Au Canada, chaque province

élabore son propre programme de formation initiale : en Ontario, l'analyse réflexive fait partie des principes soutenant le cadre de formation des enseignants (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2006) ; en Colombie-Britannique, le septième standard d'enseignement stipule que les acteurs éducatifs doivent s'engager dans une démarche de développement professionnel et de pratique réflexive (British Columbia College of Teachers, 2008) ; le programme de formation initiale des enseignants en Alberta est moins explicite mais les normes de qualité de l'enseignement qu'il préconise prévoient que « les enseignants poursuivent leur perfectionnement professionnel tout au long de leur carrière pour rehausser leur compréhension et leur capacité d'analyser le contexte d'enseignement, pour rehausser leur aptitudes à prendre des décisions bien réfléchies » (Gouvernement de l'Alberta, 1997) ; enfin, au Québec, le MEQ (2001) formalise la place de la pratique réflexive dans la formation des enseignants en l'inscrivant comme une composante de la compétence No 11². Cette composante consiste à « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et [à] réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (p. 157).

La pratique réflexive : une notion en développement

La pratique réflexive, telle qu'énoncée par Schön (1983), l'une des figures de proue de cette notion, investit en force les sciences de l'éducation dès le milieu des années 80 (Richardson, 1990). Précisons que Schön (1983) n'est pas tant intéressé par la réflexion professionnelle que par le lien entre la théorie et l'action chez les professionnels (Valli, 1997), ce qui donne lieu à une distinction maintenant bien connue dans les champs de la pratique réflexive entre réflexion-dans-l'action et réflexion-sur-l'action (Schön, 1983). Bien que la pratique réflexive de Schön (1983) ait connu une influence immédiate en éducation, il ne s'agit pas là d'une notion nouvelle. Elle a notamment été travaillée auparavant par un autre père-fondateur : Dewey (1933). Ce dernier approche la réflexion en termes de « pensée réflexive » (Dewey, 1933), qu'il définit comme « the active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends » (p. 6). Si les fondements théoriques de la pratique réflexive sont communément attribués à Dewey (1933) et Schön (1983), cette notion connaît des modélisations diverses à l'heure actuelle, dont il est possible de croire qu'elles sont à la fois la cause et la conséquence d'un manque de clarté lié à la pratique réflexive (Beauchamp, 2006 ; Fendler, 2003). Avant d'aborder les limites de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants, nous proposons de donner un aperçu de ses principaux modèles que nous avons classés en quatre types : les modèles de type séquentiel ; les modèles de type évaluatif ; les modèles de type thématique ; et enfin, les modèles issus d'autres cadres théoriques que celui de la pratique réflexive.

Les modèles de type séquentiel : Les modèles de type séquentiel appréhendent la pratique réflexive comme une série – une séquence – d'étapes constituant le processus réflexif. Ces étapes sont largement enchevêtrées, sauf dans le cas du modèle de Sparks-Langer et Colton (1993), qui propose un découpage rigoureux et formel du processus réflexif. Par ailleurs, ce type de modèle est généralement à interpréter de façon cyclique. Les modèles de Dewey (1933) et de Schön (1983) sont représentatifs de ce type de modèles.

Les modèles de type évaluatif : Certains modèles de pratique réflexive ne concernent pas les étapes mais les niveaux de pratique réflexive. Autrement dit, l'accent est mis sur la qualité de la réflexion plutôt que sur le processus réflexif ce qui implique donc une gradation des différents niveaux réflexifs. Contrairement aux modèles de type séquentiel, ils comprennent généralement une dimension éthique aux plus hauts niveaux de réflexion. La pratique réflexive est alors indissociable de considérations sociales, politiques et morales (Zeichner et Liston, 1996). Historiquement, le premier modèle de cette catégorie semble être celui de Van Manen (1977). Dans sa lignée, citons également le modèle de Valli (1997), laquelle dégage cinq niveaux de réflexion à partir de sa revue de littérature.

Les modèles de type thématique : Les modèles de type thématique se concentrent sur un aspect de la pratique réflexive dont ils distinguent les différents contenus. Zeichner et Liston (1996) proposent une typologie des traditions d'enseignement réflexif. Chaque tradition met l'accent sur un aspect particulier de la réflexion de l'enseignant. Citons également le modèle de Tom (1985), lequel distingue différents « champs de réflexion » (*arenas of problematic*), tels que le processus d'enseignement-apprentissage ; les connaissances liées au contenu disciplinaire ; les principes politiques et éthiques sous-jacents à l'enseignement ; et enfin, la société, incluant les institutions éducatives.

Les modèles issus d'autres cadres théoriques que celui de la pratique réflexive : D'autres modèles, bien qu'ils soient issus de cadres théoriques différents, ont inspiré certaines modélisations de la pratique réflexive. C'est notamment le cas d'Habermas (1971), dont les influences se font particulièrement sentir dans les modèles de type évaluatif (Moon, 1999). Le cycle d'apprentissage expérientiel (*experiential learning cycle*) de Kolb (1984), lui-même inspiré des travaux de Dewey (1933) est un autre modèle souvent repris dans le champ de la pratique réflexive, notamment par Moon (1999).

Malgré la diversité théorique que connaît la notion de pratique réflexive, notons que certains auteurs, tels que Beauchamp (2006), se sont attachés à clarifier les définitions multiples de la pratique réflexive dans la littérature. De telles études théoriques sont rares et représentent des appuis précieux pour identifier les convergences et les divergences conceptuelles de cette notion. Beauchamp (2006) dégage six logiques (*rationnelles*) sous-jacentes à la pratique réflexive en éducation : penser différemment ou plus clairement ; justifier sa position ; examiner ses actions ou ses décisions ; changer sa pensée ou ses connaissances ; passer à l'action ou l'améliorer ; améliorer l'apprentissage des élèves ; se transformer ou transformer la société. Cette typologie s'avère être intéressante pour caractériser les différents écrits sur la pratique réflexive.

Une opérationnalisation difficile en formation initiale d'enseignants

La notion de pratique réflexive est donc diversement modélisée au niveau théorique. Au niveau pratique, on retrouve également de multiples mises en application de la pratique réflexive en formation initiale (Jay et Johnston, 2002). Plusieurs études se sont attachées à présenter, analyser ou comparer des programmes de formation initiale (Calderhead, 1989 ; Desjardins, 2000 ; Jay et Johnson, 2002 ; Korthagen, 2001 ; Tom, 1985 ; Valli, 1992, 1993 ; Zeichner, 1987). Les objets de réflexion (Desjardins, 2000), le processus réflexif (Grimmett, MacKinnon, Erickson et Riecken, 1990 ; Zeichner, 1987) ou encore la place des stages d'enseignement (Calderhead, 1989) sont autant de points qui semblent varier d'un programme à l'autre. Puisque la pratique réflexive est opérationnalisée de manière disparate d'un programme à l'autre, tout porte à croire qu'il n'y a pas une mais plusieurs compétences réflexives qui concourent au sein des formations initiales d'enseignants. Autrement dit, les futurs enseignants sont formés à la compétence réflexive... mais laquelle ?

Par ailleurs, quelle que soit l'opérationnalisation de la pratique réflexive en formation initiale d'enseignants, sa mise en application se heurte à la difficulté de savoir comment observer et évaluer cette compétence. En effet, on ne connaît pas à l'heure actuelle les « observables » de la pratique réflexive, c'est-à-dire les manifestations concrètes qui témoignent du développement et de la maîtrise de cette compétence. Korthagen (2001) exprime cette difficulté ainsi :

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

Rien ne permet d'assurer que les observables retenus pour évaluer la pratique réflexive en formation initiale sont des indicateurs fiables. Toutefois, à la suite d'Ohlsson (1996), nous sommes enclins à penser que le discours offre l'aperçu le plus « fidèle » de la pratique réflexive, notamment par rapport à l'action. En effet, tel que cette auteure le soutient, il existerait une relation étroite entre les connaissances et les concepts abstraits et le discours. Le rapport entre pratique réflexive et discours paraît donc une avenue intéressante pour mieux comprendre la pratique réflexive en formation initiale.

La pratique réflexive interactionnelle

Si le discours semble offrir une porte d'accès intéressante à la pratique réflexive, il devient donc nécessaire de s'interroger sur le rapport qu'ils entretiennent.

Pratique réflexive et interaction verbale : un paradoxe théorique et des modélisations possibles

En formation initiale, la pratique réflexive est souvent liée à des activités d'interaction verbale. En effet, Crow et Smith (2005) notent six moyens fréquemment utilisés pour développer la pratique réflexive, dont trois d'entre eux, (conversation réflexive avec un mentor ; conversation réflexive avec un « pair critique » ; conversation réflexive commune sur l'expérience de l'enseignement) sont liés à l'interaction. Il semblerait donc que l'interaction verbale – entendue ici comme une forme de discours – soit perçue comme un des « moteurs » de la pratique réflexive, un « lieu » de réflexion (*locus of reflection*) selon les termes d'Ottesen (2007). On trouve

quelques esquisses de ce rapport dans la littérature sur la pratique réflexive (Richert, 1992 ; Goodfellow, 2000 ; Smyth et Cherry, 2005). Le rapprochement de la pratique réflexive et de l'interaction verbale semble indiquer que la réflexion ne se limite pas seulement à l'échelle de l'individu mais qu'elle peut également être collective, l'interaction verbale devenant alors le « médium réflexif » par lequel se partagent et s'enrichissent les réflexions individuelles.

Pourtant, le rôle de l'interaction dans le développement de la pratique réflexive n'est pas formellement pris en charge par cette dernière. En effet, la pratique réflexive réfère essentiellement à un processus individuel (Ottesen, 2007 ; Korthagen, 2001 ; Zeichner et Liston, 1996). L'interaction apparaît donc comme un foyer potentiel de la pratique réflexive sans que ce rapport soit explicitement construit dans la théorie de la pratique réflexive puisque cette dernière n'inclut pas de dimension collective. Or l'interaction verbale, en tant que phénomène interpersonnel, implique nécessairement la présence de l'« autre ». Dès lors, étudier empiriquement le rapport entre pratique réflexive et interaction verbale demande au préalable de se doter d'un cadre théorique susceptible d'éclairer cet objet de recherche.

Si la pratique réflexive n'est pas en mesure de formaliser le rapport qu'elle entretient avec l'interaction, notons que certains auteurs ont esquissé des modélisations possibles. Deux grands courants semblent se détacher. Le premier tient de la cognition située, au sens de Lave et Wenger (1991). Dans le prolongement de la cognition située, la notion de « communauté » – et notamment la communauté de pratique (Wenger, 1999) – est empruntée par plusieurs auteurs pour lier pratique réflexive et interaction (Allaire, 2006 ; Chanier et Cartier, 2006 ; Daele et Charlier, 2006 ; Zhao et Rop, 2001). Cependant, dans l'optique de formaliser le rapport entre pratique réflexive et interaction verbale, la théorie de communauté de pratique connaît une limite qui porte sur la nature de l'interaction. En effet, le rapport que nous cherchons à établir ici concerne la pratique réflexive et l'interaction par le langage verbal uniquement. Or la communauté de pratique semble davantage évoquer une interaction sociale, soit une interaction qui comprend l'interaction verbale mais qui ne s'y limite pas (Cobb & Bowers, 1999). Autrement dit, la communauté de pratique définit l'interaction à un niveau bien plus global que sa composante verbale. Cela ne signifie pas qu'elle ne prend pas en compte l'interaction verbale mais cette dernière semble davantage perçue comme un outil au service de la participation sociale plutôt qu'un lieu de pratique réflexive *per se*. Son rôle est donc instrumental. Il nous apparaît alors que la communauté de pratique ne permet pas de théoriser avec précision le rapport entre pratique réflexive et interaction verbale.

La médiation sémiotique : point de croisement de la pratique réflexive et de l'interaction verbale

À cet égard, la seconde approche paraît plus pertinente dans la mesure où elle cible précisément l'interaction verbale comme un lieu de réflexion. Cette approche est d'inspiration sociocognitive et semble trouver son origine dans la médiation sémiotique de Vygotsky (1962). D'ailleurs, plusieurs auteurs de la pratique réflexive (Pugach et Johnson, 1990 ; Korthagen, 2001 ; Guiller, Durndell et Ross, 2008 ; Levin, He et Robbins, 2006 ; Reingold, Rimor et Kalay, 2008) réfèrent directement à cet auteur pour expliquer le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale.

Vygotsky (1962) conceptualise le développement de la cognition comme une internalisation progressive et transformative de l'interaction sociale, dont l'interaction verbale est le principal médium. D'après cet auteur, les mécanismes en jeu dans ce processus d'internalisation s'articulent sur deux plans : le plan interpsychologique et le plan intrapsychologique. Plus précisément, les fonctions mentales supérieures sont d'abord développées sur le plan interpsychologique et ensuite sur le plan intrapsychologique. Pourtant, il ne s'agit pas d'un simple transfert, mais d'une reconstruction qui modifie le processus en changeant sa structure (Marti, 1996). Le passage du plan interpsychologique au plan intrapsychologique amène Vygotsky (1962) à élaborer un concept intéressant pour l'apprentissage : la zone proximale de développement, qui, selon les termes de Matthey (1996), est définie comme « la distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adulte » (p. 91). La zone proximale de développement peut donc être considérée comme le point d'articulation entre le plan interpsychologique et le plan intrapsychologique.

En transposant la théorie de la médiation sémiotique sur la pratique réflexive, nous postulons que la pratique réflexive s'exerce d'abord dans l'interaction sociale entre un individu et son environnement humain et social avant qu'il ne se l'approprie individuellement au niveau cognitif. L'interaction verbale, en tant que médium principal de l'interaction sociale, est explicitement convoquée comme un foyer de développement de la pratique réflexive, ce qui permet d'éclairer le rapport qu'elles entretiennent. La figure 1 représente le modèle que nous proposons pour rendre compte du rapport entre l'interaction verbale et la pratique réflexive. La zone proximale de développement, en tant que distance entre les fonctions mentales supérieures développées en collaboration et en autonomie, se situe entre les plans inter- et intrapsychologiques. Elle représente le lieu d'exploitation de la pratique réflexive, laquelle est d'abord stimulée au niveau interpsychologique avant d'être internalisée, donnant

alors lieu à une exploitation en autonomie. Parce qu'il se centre sur les situations d'interaction, ce modèle nous invite à aborder la pratique réflexive dans sa dimension interactionnelle, impliquant par là même que la pratique réflexive peut être un acte collectif.

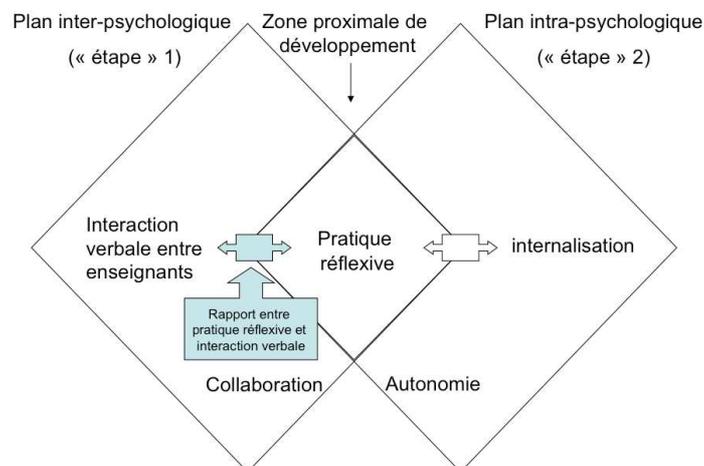


Figure 1 : Modélisation de la pratique réflexive interactionnelle

Précisons que nous avons élaboré ce modèle pour qu'il corresponde aux situations d'interaction entre professionnels. Transposé au contexte éducatif, il s'agit donc d'enseignants qui interagissent entre eux sur leurs pratiques professionnelles, ce qui implique nécessairement qu'ils ne soient pas en train d'enseigner. Autrement dit, ce modèle couvre la réflexion-sur-l'action mais pas la réflexion-dans-l'action, selon la distinction de Schön (1983).

L'arrimage de la théorie vygotskienne à la pratique réflexive connaît cependant des limites qu'il est bon de préciser. En effet, Vygotsky (1962) a élaboré sa théorie dans le cas d'enfants, c'est-à-dire d'individus dont les fonctions mentales supérieures sont en développement. La médiation sémiotique permet alors à l'enfant de stimuler ses fonctions mentales supérieures et de développer sa capacité à conceptualiser. Que se passe-t-il alors dans le cas d'individus arrivés à maturation, pour lesquels les fonctions mentales supérieures sont déjà développées ? Il est possible de penser que l'interaction verbale ne sert pas tant à développer les fonctions mentales supérieures des adultes (puisqu'elles le sont déjà) qu'à les exploiter. Autrement dit, nous supposons – avec prudence – que la médiation sémiotique entre adultes engage les fonctions mentales supérieures « développées », ce qui permet à un individu d'exploiter son plein potentiel à conceptualiser. Nous sommes donc enclins à penser que la médiation sémiotique s'applique aussi au cas des adultes (Wells, 1999 ; Wertsch, 1985). On ne s'étonnera alors pas d'apprendre que des auteurs tels que Vanhulle (2005) incluent la théorie vygotskienne comme un des piliers de leur programme de formation initiale d'enseignants.

La pratique réflexive interactionnelle : une avenue de recherche ?

En plus de formaliser une pratique communément utilisée en formation initiale, la théorie vygotskienne fournit un apport intéressant en ceci qu'elle pose l'interaction verbale comme une porte d'accès à la pratique réflexive, approchant cette dernière sous un angle collectif. C'est donc par une analyse des interactions verbales des enseignants en formation initiale que l'on va chercher des manifestations discursives de pratique réflexive³. Quelques recherches empiriques, bien qu'elles adoptent des cadres conceptuels différents, se sont déjà prêtées à l'analyse des interactions en termes de pratique réflexive (Hawkes et Romiszowski, 2001 ; Joiner et Jones, 2003 ; Levin, He et Robbins, 2006). Citons par exemple l'étude de Makinster, Barab, Harwood et Andersen (2006), lesquels ont cherché à comparer plusieurs types de communication en ligne auprès de 12 enseignants en formation initiale, notamment un e-journal individuel et deux forums électroniques, dont un en accès restreint au groupe d'enseignants et l'autre en accès libre à plusieurs acteurs du monde éducatif (enseignants en formation, enseignants, formateurs). En s'inspirant de la typologie de Bonk, Hansen, Grabner-Hagen, Lazar et Mirabelli (1998), ces auteurs ont trouvé que les deux forums utilisés développaient la pratique réflexive non seulement chez les *interactants* exposant leur pratique professionnelle mais également chez les interactants y répondant, contrairement au e-journal, dont les résultats sont mitigés. Dans cette étude, la pratique réflexive collective semble donc soutenir davantage la réflexion des enseignants en formation que la pratique réflexive individuelle.

Relevons enfin deux limites auxquelles sont souvent confrontées les études traitant de la pratique réflexive et de l'interaction verbale. Tout d'abord, notons une certaine confusion quant à la nature des « traces » réflexives

observées. Certains chercheurs, comme Mansvelder-Longayroux, Beijaard et Verloop (2007) appuient leurs analyses sur des « observables » tels que « réminiscence », « évaluation », « analyse », « traitement critique » et « diagnostic ». Ces observables rejoignent des processus que l'on retrouve dans le domaine de la cognition. Pourtant, elles sont appliquées non pas à la réflexion des enseignants en formation mais bien au discours qui en découle. Autrement dit, il s'agit d'observables cognitifs appliqués à un matériel discursif, ce qui nous amène à questionner la fiabilité de telles traces. Puisque la pratique réflexive est observée par le biais du discours, il nous semble préférable de nous appuyer sur des traces de même nature, donc des observables linguistiques, tels que le font par exemple Hawkes et Romiszowski (2001) en cherchant des extraits de discours liés à la description ou à l'explication.

Par ailleurs, la majorité des instruments d'analyse de la pratique réflexive interactionnelle sont statiques, ce qui signifie qu'ils rendent compte de « faits réflexifs » isolés (*c.-à-d.* que les différents codes attribués à la réflexion ne sont pas reliés les uns aux autres). Ce point nous paraît dommageable dans la mesure où l'interaction – et le processus réflexif dont elle est censée témoigner – est profondément dynamique. Autrement dit, il est possible de penser que les instruments d'analyse statiques ne capturent qu'une petite partie de la pratique réflexive interactionnelle. Il existe cependant des instruments d'analyse dynamiques, lesquels permettent d'identifier à la fois des énoncés réflexifs et l'influence qu'ils se portent mutuellement. Citons par exemple le modèle de Felton et Khun (2001), lequel se compose d'une liste de codes répartis en trois catégories : les questions transactionnelles ; les énoncés transactionnels ; les énoncés non-transactionnels. Les codes liés aux questions transactionnelles et aux énoncés transactionnels permettent alors de reproduire le schéma « question-réponse » qui caractérise l'interaction verbale en face-à-face et au cours duquel se construit le processus réflexif.

Conclusion et perspectives

L'objet de cet article était de présenter une modélisation de la pratique réflexive interactionnelle afin de formaliser le rapport que la pratique réflexive entretient avec l'interaction verbale. À l'origine de ce construit théorique se trouve le constat que la pratique réflexive est souvent liée à des activités d'interaction verbale en formation initiale d'enseignants, impliquant ainsi que la pratique réflexive peut être un acte collectif, sans que cette association soit expliquée au niveau théorique. Devant cet état de fait, la modélisation de la pratique réflexive interactionnelle a pour but d'apporter un éclairage théorique aux recherches portant sur l'analyse de la pratique réflexive en tant que phénomène collectif prenant place dans des situations d'interaction verbale. Elle résulte d'un arrimage de la médiation sémiotique (Vygotsky, 1962) à la théorie de la pratique réflexive et postule que la réflexion des enseignants en formation se développe au travers de leurs interactions verbales sur leurs pratiques, avant qu'ils ne l'internalisent pour pouvoir l'exploiter en autonomie dans leur enseignement. Ce faisant, il est possible de penser que l'interaction verbale est à la fois un moteur et un indicateur de la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. À cet égard, l'analyse des interactions liées à la pratique réflexive semble offrir un point d'accès intéressant pour approcher le développement de la pratique réflexive chez les enseignants en formation.

Les études ayant pour objet le rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale connaissent cependant des limites à l'heure actuelle, notamment parce que les instruments utilisés sont majoritairement de nature statique alors que l'interaction (et la construction de la pratique réflexive qu'elle sous-tend) est un phénomène éminemment dynamique. Certains modèles, tels que celui de Felton et Khun (2001), semblent cependant en mesure de reconstituer le processus par lequel se construit la pratique réflexive dans l'interaction verbale, et non pas seulement les « faits réflexifs » présents dans l'interaction. Les codes qu'ils proposent permettent alors de dégager le processus réflexif sous-jacent à la dynamique interactionnelle (ex : question-réponse ; négociation ; argumentation ; etc.).

Davantage de recherches exploratoires sur la pratique réflexive interactionnelle sont encouragées afin de déterminer progressivement ses principales manifestations discursives. Qu'il s'agisse d'interactions entre pairs, d'interactions entre des futurs enseignants et leurs superviseurs, d'interactions entre des futurs enseignants et des enseignants d'expérience (mentorat) ou encore d'interactions en ligne, la pratique réflexive interactionnelle s'applique à une pluralité de terrains de recherche. Dans cette perspective, il serait intéressant de comparer différents types d'interaction (interaction en face-à-face ; interaction en ligne synchrone ; interaction en ligne asynchrone) et différents types d'interactants (pair ; enseignant d'expérience ; superviseur) en termes de pratique réflexive interactionnelle pour déterminer quel contexte interactionnel semble le plus adéquat pour soutenir le développement de la pratique réflexive des étudiants en formation initiale d'enseignants.

Bibliographie

- Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique de la communauté française de Belgique. (2001). *Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur*. Récupéré le 26 septembre 2008 du site : <http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=2033&docname=20010208s25595>.
- Allaire, S. (2006). *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire : de l'analyse réflexive à la co-élaboration de connaissance*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Canada.
- Baker, M. (1994). A model for negotiation in teaching-learning dialogues. *Journal of artificial intelligence in education*, 5(2), 199-254.
- Baker, M. (1996). Argumentation et co-construction des connaissances. *Interactions et cognitions*, 1(2-3), 157-191.
- Baker, M. et Lund, K. (1997). Promoting reflective interactions in a CSCL environment. *Journal of computer assisted learning*, 13, 175-193.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: a framework for analysing the literature*. Thèse de doctorat non publiée, Université McGill, Canada.
- Bonk, C. J., Hansen, E. J., Grabner-Hagen, M. M., Lazar, S. A., et Mirabelli, C. (1998). Time to "connect": synchronous and asynchronous case-based dialogue among preservice teachers. Dans C. J. Bonk, et K. S. King (dir.), *Electronic collaborators : learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 289-314). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- British Columbia College of Teachers. (2008). *Normes régissant la formation, les compétences et l'éthique professionnelle des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique*. Récupéré le 26 mai 2009 du site : <http://www.bcct.ca/Standards/StandardsDevelopment.aspx>
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51.
- Chanier, T. et Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 64-82.
- Cobb, P. et Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational researcher*, 28(4), 4-15.
- Crow, J. et Smith, L. (2005). Co-teaching in higher education: reflective conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care students. *Reflective practice*, 6(4), 491-506.
- Daele, A. et Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. Paris : Harmattan.
- De Vries, E., Lund, K. et Baker, M. (2002). Computer-mediated epistemic dialogue : explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions. *Journal of the learning sciences*, 11(1), 63-103.
- Desjardins, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Canada.
- Dewey, J. (1910/1933). *How we think*. Boston : Heath.
- Felton, D. et Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse processes*, 32(2/3), 135-153.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational researcher*, 32(3), 16-25.
- Goodfellow, J. (2000). Knowing from the inside : reflective conversations with and through the narratives of one cooperating teacher. *Reflective practice*, 1(1), 25-42.
- Gouvernement de l'Alberta. (1997). *Arrêté ministériel (#016/97) : normes de qualité de l'enseignement régissant la prestation de l'enseignement de base en Alberta*. Récupéré le 26 mai 2009 du site : <http://education.alberta.ca/media/843720/teaching%20quality%20standard%20-%20french%20version.pdf>
- Grimmett, P., MacKinnon, G., Erickson, G. et Riecken, T. (1990). Reflective practice in teacher education. Dans R. Clift, R. Houston, et M. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs* (pp. 20-38). New-York : Teachers College Press.
- Guiller, J., Durndell, A. et Ross, A. (2008). Peer interaction and critical thinking : face-to-face or online discussion ? *Learning and instruction*, 18(2), 187-200.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. London : Heineman.
- Haut conseil de l'éducation de la République Française. (2006). *Recommandations pour la formation des maîtres*. Récupéré le 26 septembre 2008 du site : http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id
- Hawkes, M. et Romiszowski, A. (2001). Examining the reflective outcomes of asynchronous computer-mediated communication on inservice teacher development. *Journal of technology and teacher education*, 9(2), 283-306.

- Institut national de recherche pédagogique. (2005). La formation des enseignants. *Lettre d'information*, 13. Récupéré le 26 septembre 2008 du site : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/decembre2005.htm>
- Jay, J. et Johnson, K. (2002). Capturing complexity : a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85.
- Joiner, R. et Jones, S. (2003). The effects of communication medium on argumentation and the development of critical thinking. *International journal of educational research*, 39, 861-871.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Levin, B., He, Y. et Robbins, H. (2006). Comparative analysis of preservice teachers' reflective thinking in synchronous versus asynchronous online case discussions. *Journal of technology and teacher education*, 14(3), 439-460.
- Makinster, J., Barab, S., Harwood, W. et Andersen, H. (2006). The effect of social context on the reflective practice of preservice science teachers : incorporating a web-supported community of teachers. *Journal of technology and teacher education*, 14(3), 543-579.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D. et Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and teacher education*, 23(1), 47-62.
- Marti, E. (1996). Mechanisms of internalisation and externalisation of knowledge in Piaget's and Vygotsky's theories. Dans A. Tryphon et J. Vonèche (Eds.), *Piaget-Vygotsky : the social genesis of thought* (pp. 57-84). Hove : Psychology Press.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : MEQ.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development : theory and practice*. London : Kogan Page.
- National Council for accreditation of teacher education. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Récupéré le 26 septembre 2008 du site : <http://www.ncate.org/institutions/publicationsbooks.asp?ch=49&book=standards>
- Ohlsson, S. (1996). Learning to do and learning to understand : a lesson and a challenge for cognitive modeling. Dans P. Reimann et H. Spada (Ed.), *Learning in humans and machines : towards an interdisciplinary learning science* (pp. 37-62). New-York : Pergamon.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2008). *Fondements de l'exercice professionnel*. Récupéré le 26 mai 2009 du site : <http://www.oct.ca/standards/foundations.aspx?lang=fr-CA>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (1989). *Les écoles et la qualité : un rapport international*. Paris : OCDE.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective practice*, 8(1), 31-46.
- Pugach, M. et Johnson, L. (1990). Developing reflective practice through structured dialogue. Dans R. Clift, R. Houston et M. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs* (pp. 20-38). New-York : Teachers College Press.
- Reingold, R., Rimor, R. et Kalay, A. (2008). Instructor's scaffolding in support of student's metacognition through a teacher education online course : a case study. *Journal of interactive online learning*, 7(2), 139-151.
- Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. Dans R. Clift, R. Houston et M. Pugash (Eds.), *Encouraging reflective practice in education : an analysis of issues and programs* (pp. 3-20). New-York : Teachers College Press.
- Richert, A. (1992). Voice and power in teaching and learning to teach. Dans L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education : cases and critiques* (pp. 187-197). New-York : State University of New-York Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New-York : Basic Books.
- Smyth, A. et Cherry, N. (2005). Reflective conversations about supervision: when things go awry. *Reflective practice*, 6(2), 271-275.
- Sparks-Langer, G., et Colton, A. (1993). A conceptual Framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 45-54.
- Tom, A. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of teacher education*, 35, 35-44.
- Valli, L. (Ed.). (1992). *Reflective teacher education : cases and critiques*. New-York : State University of New-York Press.
- Valli, L. (1993). Reflective teacher education programs : an analysis of case studies. Dans J. Calderhead et P. Gates. (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 11-22). London : The Falmer Press.

- Valli, L. (1997). Listening to other voices : a description of teacher reflection in the United States. *Peabody journal of education*, 72(1), 67- 88.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vanhulle, S. (2005). Favoriser l'émergence du « je » en formation initiale. *Revue des sciences de l'éducation : Le développement professionnel des enseignants*, 31(1), 157-176.
- Vygotsky, L. S. (1935/1962). *Thought and language*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry : toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckard (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139-168). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teacher : an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International journal of education*, 11, 565-576.
- Zeichner, K. et Liston, D. (1996). *Reflective teaching : an introduction*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhao, Y. et Rop, S. (2001, Avril). *A critical review of the literature on electronic networks as reflective discourse communities for inservice teachers*. Communication présentée à l'Annual meeting of the american educational research association, New Orleans, LA.

Notes

¹ Pour la Belgique francophone, voir l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 2001 ; pour la France, voir le Haut conseil de l'éducation, 2006 ; pour les États-Unis, voir le *National Council for Accreditation of Teacher Education*, 2008 ; pour l'Europe, voir l'Institut national de recherche pédagogique, 2005.

² La compétence No 11 s'intitule « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Elle comprend les composantes suivantes : « Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles » ; « Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques » ; « Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement » ; « Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école » ; et « Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ». Cette dernière composante est celle à laquelle nous nous intéressons dans cet article.

³ L'analyse des interactions verbales comme « traces » de construction des apprentissages forme déjà un objet de recherche dans les domaines de l'acquisition des langues étrangères (voir Matthey, 1996) et de l'acquisition de concepts scientifiques (voir Baker, 1994 ; 1996 ; Baker et Lund, 1997 ; De Vries, Lund et Baker, 2002).