
Apports de la réflexivité et des TIC dans l'apprentissage de la pratique réflexive

Floriane Owczarek
Paris
Floergo@laposte.net

Catégorie de soumission : communication longue, rencontres doctorales, symposium

RÉSUMÉ

Cette étude a pour terrain une formation en Informatique et Gestion. Face aux pressions sociales, économiques et technologiques, cette formation souhaite mettre en place un dispositif hybride où les TIC sont alliés dans l'objectif de favoriser l'apprentissage de la pratique réflexive.

MOTS-CLÉS

Apprentissage, TIC, pratique réflexive, Enseignement, Numérique

1 INTRODUCTION

Comme de nombreux autres métiers, l'enseignement est touché par le numérique : les étudiants sont de plus en plus nombreux et les TIC¹ sont introduits sous pression. Les dispositifs mis en place répondent à des logiques économiques et se basent essentiellement sur la transmission des savoirs. Dans un contexte où les savoirs évoluent vite, notamment dans le domaine informatique, il devient problématique de transmettre des connaissances de façon actualisée : le monde professionnel ne demande plus uniquement des acteurs capables de réaliser le travail demandé, mais aussi des acteurs capables de s'adapter à un environnement changeant.

C'est dans cette optique que le terrain de cette étude souhaite mettre en place un dispositif permettant la prise en compte de l'apprentissage tout au long de la vie. Il existe alors deux chemins possibles : courir après les savoirs et les technologies de pointe, ou bien donner les outils nécessaires aux étudiants afin qu'ils apprennent par eux-mêmes à s'adapter et à se former dans un contexte rapidement évolutif. C'est vers ce second sentier que nous nous acheminerons. La formation ayant tout juste changé de maquette, le moment se trouve propice pour réfléchir en amont à la conception de la maquette à venir.

¹ Technologie d'Informations et de Communication

2 CADRE THEORIQUE

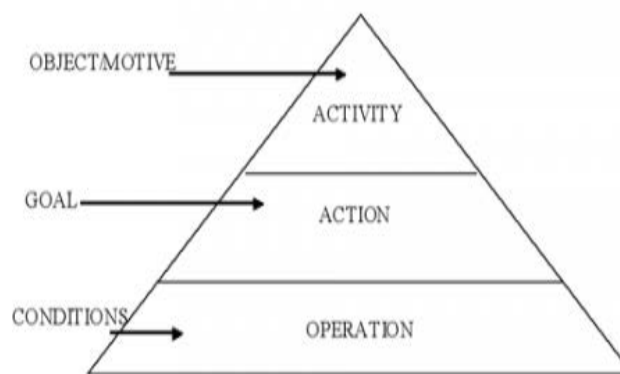
Le cadre théorique se positionne dans les méthodes anthropocentrées - théories qui mettent au cœur de la situation l'être humain et ses interactions avec l'environnement.

2.1 Théorie de l'activité

Selon cette théorie, le fonctionnement réflexif trouverait son origine dans les interactions sociales, ce qui inclut les autres individus, mais aussi les objets qui composent le monde.

En 1978 Leontiev distingue activité, action et opération, à court ou à long terme. L'activité peut être décomposée en étapes qui mènent à des opérations plus grandes. Par exemple, on peut décomposer le travail d'un menuisier qui travaille le bois d'un meuble et mène au résultat achevé. Les actions ne sont pas dénuées de sens, et même consciemment ou non, porteuses de celui-ci, au travers de motifs individuels, collectifs et souvent institutionnels.

Modèle de la théorie de l'activité selon Leontiev



Vygostki (1985) voit le développement comme un rapport entre le sujet (l'individu) et son environnement. Le groupe social auquel appartient l'individu se trouve être le médiateur du monde. L'activité humaine se trouve ainsi entre 3 pôles : l'individu, les outils et l'environnement.

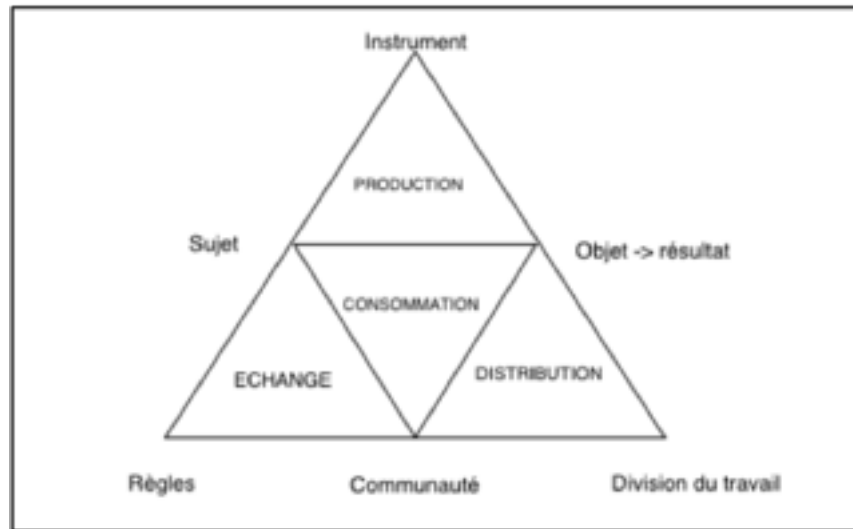
Ces objets sont des médiateurs de nos actions. Ces médiateurs peuvent être de natures différentes : l'ordinateur est un objet, tout comme un site internet, une interface ou encore la voix ou le langage humain. Lorsque ces objets connaissent des usages, lorsqu'ils sont utilisés, ils connaissent une transformation et deviennent de ce fait des artefacts. Les artefacts aussi peuvent être de différentes natures (Folcher 1999) :

- les artefacts internes (une méthode, une stratégie, un concept, une loi...)
- les artefacts externes (dispositifs techniques)

Les deux sont créés et utilisés par les individus dans un cycle vertueux pour s'orienter, s'autoréguler et structurer leur activité.

2.2 Théorie de Engeström

En 1987, le modèle de l'activité proposé par Engeström prend en compte la communauté où évolue l'individu. Dans ce cadre, on considère que la communauté se crée lorsqu'un même but est partagé par l'ensemble des individus. Des processus de transformation sont alors mis en œuvre par cette communauté. Loin d'être linéaires, ces processus opèrent de façon cyclique à travers la résolution de tensions.



Les actions sont médiatisées à travers des outils et des ressources... On peut observer que l'évolution des systèmes peut se faire à travers les instruments, les sujets, les objets, la division du travail, les règles appliquées et la communauté. L'atout de ce modèle repose sur son aspect systémique : il permet d'obtenir une vision d'ensemble au-delà de la communauté et des instruments utilisés.

2.3 Définition de la réflexion et les TIC

Les TIC portent leur définition dans leur nom : Technologie d'Informatique et de Communication. Il est ainsi aisé de les repérer : lieux partagés (groupe Facebook), lieux privés (tchat), synchrone et/ou asynchrone. La démocratisation toujours plus grande de la conception d'outils numériques permet la démultiplication de ces outils : aujourd'hui il est simple et rapide de se créer son propre forum ou son blog par exemple.

A l'inverse, la définition même de la réflexion et de la réflexivité mériterait une étude approfondie. Pour introduire la notion de réflexion, nous nous rattacherons dans un premier temps aux travaux de Vygotski (1985) et Leontiev (1978). Selon leur approche, la réflexion prend ses racines dans les processus sociaux qui se créent et se transforment grâce aux rapports et aux échanges de l'environnement dans lequel ils interagissent et évoluent.

Nous ne pourrions toutefois parler de pratique réflexive sans parler de Schön et du virage réflexif qu'il a initié au début des années 1980 - période qui a également été marquée par l'essor important des nouvelles technologies de la communication. Aujourd'hui, nous nous replaçons dans une perspective similaire en interrogeant les liens entre réflexion et TIC au cœur d'une formation universitaire.

Comme dit un peu plus haut, la définition même de la pratique réflexive a connu bien des transformations et il serait réducteur d'en dessiner le contour en quelques lignes. Nous prendrons néanmoins quelques auteurs qui la définissent selon les points d'accroche que nous souhaitons développer plus tard dans l'étude.

Selon les résultats des études de Gervais et al. (2008), la pratique réflexive se révélait être une compétence centrale dans le développement des autres compétences professionnelles des enseignants.

Et si cette compétence était centrale aussi pour tous types de métier ? Atkins et Murphy (1993) considèrent la réflexion comme un outil d'auto-perfectionnement dans le domaine de la formation continue et de l'enseignement supérieur, tandis que Stenberg (2010) considère la réflexion à travers son résultat comme... un outil d'analyse.

En suivant la logique de considérer la réflexion comme un « outil » qui permet de développer une pratique réflexive, nous orienterons notre cadre conceptuel vers la théorie d'activité d'Engeström. (1987). Cette approche puise ses fondements dans « l'anthropocentrique des techniques », c'est-à-dire en considérant l'humain au cœur des interactions avec ses outils et son environnement.

3 CADRE METHODOLOGIQUE

3.1 Terrain de l'étude

Cette étude a pour terrain une formation initiale universitaire en Informatique et Gestion. Comme bien d'autres formations, elle s'est lancée dans l'adoption des TIC, notamment à travers les enseignements hybrides, pour répondre aux problématiques du nombre croissant d'étudiants.

Cette formation, organisée sur 6 semestres (180 crédits), s'étale sur trois années universitaires dont 9 mois de stage au minimum. Les deux premières années comptent au moins 600 heures d'enseignement. Le programme possède un tronc commun qui peut être adapté selon le contexte et les spécialisations. Les programmes sont remodelés tous les 5 ans en suivant les directives du référentiel de compétences, elles-mêmes conçues par des acteurs aux profils différents : enseignants et professionnels.

Mais face à l'évolution rapide des technologies, il n'est plus seulement question de transmettre des connaissances, mais de transmettre des connaissances actualisées. Enseignants et étudiants sont conscients qu'un outil informatique enseigné en troisième année de Licence a de grandes chances de se retrouver obsolète à la sortie du Master 2. L'obsolescence programmée des connaissances oblige la formation à prendre en compte l'apprentissage tout au long de la vie. Il existe alors deux chemins possibles : courir après les savoirs et les technologies de pointe, ou bien donner les outils nécessaires aux étudiants afin qu'ils apprennent par eux-mêmes à s'adapter et à se former dans un contexte rapidement évolutif. C'est vers ce second sentier que nous nous acheminerons.

3.2 Les dispositifs hybrides

« Dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation ». Pour débiter, nous retiendrons cette définition de Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Mais malgré cette définition les dispositifs hybrides peuvent prendre des formes bien diverses avec des effets bien différents également. Notre terrain expérimente ce type de dispositif afin de permettre aux étudiants un gain d'autonomie et en compétences.

3.3 Population

Afin de favoriser l'appropriation de la démarche, les acteurs seront volontaires et intéressés à renforcer l'aspect réflexif dans leur cours, indépendamment du format (présentiel, hybride ou à distance). Les étudiants seront issus de la formation Informatique et Gestion, mais ils seront sollicités de façon différente selon leur niveau d'étude.

Les étudiants « experts », c'est-à-dire en fin de formation, seront volontaires. Nous considérons leur positionnement comme favorable à la prise de recul sur leurs années précédentes.

Les étudiants « novices », intégrés de fait dans la formation, seront mis à contribution à la question de recherche, mais également pour le recueil des données. Ils seront alors divisés en deux sous-groupes : des étudiants en parcours dit « classique » et des étudiants en parcours « apprentissage ».

De façon plus globale, chaque enseignant qui se portera volontaire verra ses étudiants intégrés à la démarche de façon à assurer en permanence le lien entre les deux mondes : « enseignant » et « étudiant ».

3.4 Une méthode participative

La méthode étant issue des théories de l'activité, les moyens sont tout aussi anthropocentrés. Nous considérons la réflexion et l'usage des TIC, déjà présente sur le terrain ; reste à trouver un moyen de la cueillir et de la mettre à disposition dès la conception de la maquette, voire des cours, de façon à ce que les enseignants puissent comprendre comment la cerner et ainsi comment l'utiliser à grande échelle (maquette) ou à échelle plus restreinte (cours).

Nous utiliserons une méthode de conception basée sur une démarche participative : le problème et les pistes de solutions sont conçus conjointement par les acteurs. (Folcher 2015)
Cette démarche s'articule autour de 5 étapes :

- 1 Analyse sociale de la situation : réunir et mettre à plat attentes, contraintes et possibles
- 2 Récolte des usages : analyse systémique des usages pour produire un co-diagnostic partagé
- 3 Appropriation du co-diagnostic
- 4 Co-conception des solutions
- 5 Mise à l'épreuve des usages

Les acteurs seront ainsi à la fois acteurs de la démarche et acteurs de leur propre recueil de données. A ce stade de l'étude reste à choisir si le recueil de données sera fait en ligne grâce à un Opendoc, ou sur papier grâce à l'aide d'un petit livret de recueil.

4 TRAVAUX EN COURS

4.1 Une méthode en discussion

A l'origine, la démarche partait de la cueillette des usages des enseignants : ces usages faisaient en sorte que les étudiants réfléchissent. L'idée était de les réintroduire dès la conception de la maquette pour obtenir l'effet amplifié de l'apprentissage de la pratique réflexive.
Après discussion, il serait envisagé de prendre la démarche par un autre volet : recueillir les usages des étudiants et les utiliser pour concevoir une maquette.

Foncièrement, nous arrivons au même endroit, mais la démarche s'en trouve modifiée.

4.2 Qu'est-ce que la réflexion ?

L'un des travaux les plus importants à ce stade se trouve dans la définition de la réflexion. Après Schön, 55 définitions se sont attachées à vouloir cerner cette pratique polymorphe, toutes plus passionnantes les unes que les autres ; mais laquelle choisir ?

Après avoir vogué pendant des lunes dans les pages infinies d'innombrables ouvrages, il m'est revenu à l'esprit un cours de cognition : celui qui parlait des tests de QI. Là aussi, la définition de ce que l'on mesurait, « l'intelligence », était mouvante selon les auteurs, l'époque et ce que l'on souhaitait discerner.

Je me suis alors retournée vers les acteurs du terrain et je leur ai posé la question : "pour vous, qu'est-ce que la réflexion ? Qu'est-ce qu'un étudiant qui réfléchit ? Et un professionnel ? ..."

Il a été ensuite fallut choisir la définition et les observables qui s'approchaient le plus de leur propre point de vue.

4.3 Recueil des données exploratoires

Lors d'ateliers pédagogiques les enseignants ont été invités à verbaliser leurs usages : ils ont ainsi expliqué de quelle façon ils s'y prenaient pour faire travailler leurs étudiants en dehors des cadres universitaires.

Un second recueil est actuellement en cours sur la base d'entretiens des étudiants, de façon à obtenir une double vision des effets des dispositifs mis en place par les enseignants.

Ces données serviront d'une part à orienter les observables, et d'autre part à discerner les premiers leviers susceptibles d'être à l'origine de la réflexion chez les étudiants.

5 BIBLIOGRAPHIE

Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection : a review of the literature. *Journal of advanced nursing*, 18(8), 1188-1192.

Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). *Apprendre en présence et à distance: Une définition des dispositifs hybrides. Distances et savoirs*, vol. 4,(4), 469-496.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Kosultit Oy.

Folcher, V. (2015). Conception pour et dans l'usage : la maîtrise d'usage en conduite de projet. *Journal of Human Mediatized Interactions/Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, 16(1).

Léont'ev, A.N. (1984). *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou : Éditions du progrès.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, 11(3), 331-346.