Entre pratiques effectives et pratiques déclarées

Un cadre d’analyse

Réalisé avec le soutien du Fonds National de la Recherche Scientifique de Belgique (n°2.4570.10)

Arnaud Dehon, Antoine Derobertmasure\*

|  |
| --- |
| \* Université de Mons  20, Place du Parc  7000 Mons  [arnaud.dehon@umons.ac.be](mailto:arnaud.dehon@umons.ac.be) ; [antoine.derobertmasure@umons.ac.be](mailto:antoine.derobertmasure@umons.ac.be) |

RÉSUMÉ. Dans le champ de la formation des enseignants, de nombreuses questions se posent quant au développement des compétences liées aux notions de professionnalisation et de réflexivité. Pour ce faire, dans le contexte spécifique de la formation pratique des futurs enseignants du secondaire supérieur (niveau lycée) en Belgique francophone, un dispositif pédagogique a été mis en place. Il intègre des séances de micro-enseignement ainsi que des séances de rétroaction accompagnées d’un formateur. Les objectifs de ces deux activités sont respectivement de former les futurs enseignants aux gestes professionnels et de développer la réflexivité des futurs enseignants. Cette complémentarité des activités pose néanmoins la question de l’analyse des pratiques effectives et des pratiques déclarées et les liens qui existent entre-elles. Dans cet article, le focus est placé sur un cadre d’analyse, et ses fondements théoriques, permettant d’analyser les deux formes de pratique et ainsi montrer comment il est possible de les lier et de percevoir certaines cohérences ou certaines contradictions : ai-je conscience de ce que je fais ? Ai-je une lecture fidèle de mes actions ?

MOTS-CLÉS : pratiques effectives, pratiques déclarées, compétences professionnelles.

# Introduction

La formation initiale des futurs agrégés de l’enseignement secondaire supérieur – AESS – en Belgique francophone est universitaire et s’organise selon deux filières : (1) soit dans le cadre d’un master à finalité didactique ou (2) soit après un master disciplinaire (mathématiques, chimie, psychologie…). Quelle que soit la filière, la formation se base sur un décret datant du 08 février 2001 et qui accorde une valeur centrale aux notions de professionnalisation, de réflexivité (Schön, 1994) et d’identité professionnelle[[1]](#footnote-1), notions qui s’opérationnalisent au travers d’un référentiel de 13 compétences. Pour un total de 300 heures, le programme de formation se compose de quatre axes : (1) l’appropriation des connaissances socioculturelles (au moins 30 heures), (2) l’appropriation des connaissances pédagogiques assorties d’une démarche scientifique et d’attitudes de recherche (au moins 60 heures), (3) l’appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles (30 heures) et (4) le savoir-faire (au moins 90 heures). Dans ce cadre et en vertu d’un principe de liberté pédagogique, les universités possèdent une certaine autonomie puisque 70% du volume horaire de la formation sont définis par le décret, les 30% restant étant au libre choix des institutions.

Au sein de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Education et de la Faculté Warocqué d’Economie et de Gestion de l’Université de Mons, la formation est créditée de 30 ECTS répartis comme suit : (1) les compétences socioculturelles (3 ECTS), (2) les compétences pédagogiques (10 ECTS), (3) les compétences socio-affectives et relationnelles (2 ECTS) et (4) les compétences pratiques (15 ECTS). Comme on peut le constater, la formation pratique occupe une place prépondérante puisqu’elle intègre la moitié des crédits pour un tiers du temps de la formation (100 heures) et qu’elle vise le développement de plusieurs compétences du décret : (1) développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession, (2) planifier, gérer et évaluer des situations d’apprentissage et (3) porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée. Dans ce contexte, le parcours de formation se compose de plusieurs étapes articulées autour des trois phases de l’enseignement : phases préactive, interactive et postactive. Les activités pédagogiques alternent, entre autres, des séances de préparation de leçons, de micro-enseignement, d’enseignement, de rétroactions, d’observations, de constitution d’un rapport réflexif ; ceci à l’université (40 heures de septembre à décembre) et en milieu professionnel (60 heures de janvier à mai).

Dans la perspective de mieux comprendre les pratiques enseignantes et le savoir-agir (Desjardins, Deaudelin & Dezutter, 2009) en se basant sur des résultats empiriques pour obtenir des indications de formation (Postic & de Ketele, 1994) et contribuer au progrès pédagogique (Dunkin, 1986), deux recherches complémentaires menées à l’Université de Mons ont justement comme objet de recherche la formation pratique des futures agrégés de l’enseignement secondaire supérieur. Cette complémentarité porte sur les perspectives envisagées dans les deux travaux : l’une portant sur le développement de la réflexivité et la seconde traitant des gestes professionnels. Dans cet article, il n’est pas question de présenter successivement les résultats de ces recherches mais de présenter le cadre d’analyse qui a permis de mettre en relation les pratiques déclarées – lors des activités de réflexivité – et les pratiques effectives – lors des séances de micro-enseignement. Avant de présenter le cadre d’analyse proprement dit, le déroulement et les fondements des séances de micro-enseignement et des rétroactions sont explicités, car c’est à partir de ces séances que les informations concernant les pratiques enseignantes sont recueillies. La compétence de planification, de gestion et d’évaluation de situations d’apprentissage est principalement développée lors des séances de micro-enseignement et les compétences liées à la réflexivité le sont durant la séance de rétroaction.

# Deux activités pédagogiques : le micro-enseignement et la rétroaction

La compétence de planification, gestion et évaluation de situations d’apprentissage est développée au travers des séances de micro-enseignement adaptées du modèle originel (De Landsheere, 1992) élaboré à Stanford dans les années soixante (Perlberg, 1972). Si certains principes subsistent – pratique en milieu sécurisant, simplification du contexte de classe notamment par le nombre d’élèves, enregistrements vidéo… – d’autres sont adaptés en raison des fortes contraintes de temps qu’impose la formation[[2]](#footnote-2). Les séances de 40 minutes ne se concentrent pas sur une *technical skill of teaching* mais sur la gestion complète de l’activité avec préparation préalable sans décomposition de l’acte d’enseignement. Ces séances ne sont pas « rejouées » après analyse des enregistrements. Le micro-enseignement tel qu’il est proposé en formation est proche de « *l’activité en situation de simulation* [en tant qu’] *objet d’analyse et moyen de développement »* (Savoyant, 2009, p. 41) : (1) d’une part la vidéo de la séance sert de support visuel lors des rétroactions et (2) cette séance de micro-enseignement permet de développer les (premiers) gestes professionnels. En effet, pour chaque séance, un des futurs enseignants « donne » une leçon à ses collègues, qui prennent soit la place des élèves soit la place d’observateur (avec grille). L’entièreté de la leçon est filmée selon des modalités d’enregistrement (angle de vue, sélection des images, cadrage…) totalement sous le contrôle du superviseur (montage vidéo). Le dvd et les grilles d’observations sont remis au futur enseignant ayant pris la place du maître, pour ensuite être visionnée dans un premier temps en autoscopie.

La compétence de réflexivité est, pour une part, développée durant une séance de rétroaction vidéo basée sur l’enregistrement de la séance de micro-enseignement. Les méthodes pédagogiques basées sur le recours à la rétroaction vidéo ont été développées par Bloom à l’Université de Chicago dès 1953 (Stough, 2001 ; O Brien, 1993 ; Tochon, 1996). Une rétroaction vidéo peut se définir comme le fait de « *confronter a posteriori l’acteur à son comportement* » (Rix, 2002, p. 23) afin de susciter la verbalisation de l’action par l’acteur, en l’occurrence, l’enseignant en formation initiale.

Ces méthodes sont utilisées dans des contextes où le fait de penser et d’énoncer à voix haute ses actions (la réflexion parlée)[[3]](#footnote-3) ne peut être mis en place pour des raisons contextuelles et/ou dans des situations où cette verbalisation de l’action « en situation » pourrait affecter l’efficacité de l’action et/ou entrainer une surcharge cognitive de l’individu (Tochon, 1996). C’est le cas pour les enseignants (Stough, 2001 ; Reitano, 2006 ; Yinger, 1986 cité par Baribeau, 1996) : il est impossible pour eux d’assurer leur rôle dans la classe tout en faisant part des tenants et aboutissants de chacune de leurs interventions et actions. De plus, durant le processus d’enseignement, les objectifs poursuivis par les enseignants peuvent, dans une certaine mesure, subir des modifications liées aux réactions de la classe, aux questions des élèves… et ne peuvent être directement observées (Bru, 1991).

Selon Tochon (1996), trois « familles » de méthodes de supervision couvertes par l’appellation de rétroaction vidéo peuvent être distinguées. Il s’agit du rappel stimulé, de l’objectivation clinique et de la réflexion partagée. C’est cette dernière option qui est privilégiée lors des séances de rétroactions. En effet, le contexte spécifique de la formation des enseignants, reliant formation-recherche, conduit à la mise en place de moments d’échanges particuliers : s’ils constituent le matériau brut de recherche du scientifique, ils représentent également, et surtout, pour l’enseignant en formation, une activité signifiante visant notamment à développer sa pratique réflexive, « *la recherche devient enseignante, porteuse d'enseignement et directement utile pour améliorer l'école* » (Tochon, 1996, p. 490). Ce processus est marqué par le passage d’une reconstruction de type objectivante à une reconstruction davantage participante. L’entretien de rétroaction est faiblement structuré, il se base sur les éléments du processus d’enseignement et d’apprentissage mis en avant par l’enseignant en formation initiale et/ou son superviseur.

# Un modèle d’analyse

## Fondements du modèle

Si les deux activités de formation – le micro-enseignement et la rétroaction – peuvent être étudiées séparément, il y a également un intérêt à les mettre en relation puisque les pratiques effectives ne sont pas les pratiques déclarées et que les distinctions entre ces deux formes de pratique peuvent constituer un objet de recherche à part entière. Outre l’intérêt de mettre ces deux formes de pratiques en relation, se pose la question de comparer des informations recueillies et codées selon des méthodes différentes. Il y a d’une part les séances de micro-enseignement analysées selon l’observation des comportements des sujets et d’autre part l’analyse de contenu menée à partir des retranscriptions des propos tenus entre deux sujets lors des rétroactions.

L’orientation théorique a été de partir d’une notion commune aux deux formes de pratique et de construire autour de celles-ci un modèle d’analyse. Cette notion centrale est celle d’activité, englobant à la fois l’action du sujet mais également les motifs et mobiles qui le poussent à agir (Savoyant, 2009). Cette activité se manifeste au travers un dispositif, entendu comme élément concret et comme abstraction (Figari, 2008), c’est-à-dire comme « *une articulation d’éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier & Peter, 1999 ; Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l’esprit de son concepteur (Meunier, 1999)* » (Weisser, 2010, p. 292). Dans le sens d’une simulation de l’activité enseignante, la notion de dispositif en formation est considérée comme le transfert quasi à l’identique d’un dispositif en situation professionnelle (Pastré, 2002), intégrant ainsi toute la complexité d’une situation d’enseignement / apprentissage (Altet, 2002). Dunkin et Biddle (1974, in Dunkin, 1986, p.47) définissent cette complexité en termes de variables – « *variables de processus, variables de produits, variables contextuelles et critères de présage »* – qu’ils modélisent et lient entre elles.

En ce qui concerne le modèle d’analyse, le choix s’est focalisé sur la situation d’enseignement / apprentissage et prioritairement sur les variables correspondant aux variables de processus et de produits de Dunkin et Biddle.Ceci ne signifie pas que soit omis le cadre systémique qui inclut les politiques éducatives, les orientations curriculaires, les valeurs véhiculées ou encore un ancrage socioculturel, lesquels ont une influence non négligeable sur les situations d’enseignement / apprentissage (Demeuse & Strauven, 2006). Cependant, ces variables contextuelles et de présage n’ont pas réellement de sens dans l’application du modèle d’analyse en formation, elles n’en ont que lorsque nous transférerons le modèle à des situations authentiques, à des situations en milieu professionnel.

Les recherches sur les pratiques enseignantes et le *teacher effect* (*e.g.*, Brophy & Good, 1986 ; Bressoux, 1994 ; Bressoux, Bru, Altet & Leconte-Lambert, 1999 ; Ellet & Teddlie, 2003) ont donc été centrales dans l’appréhension des situations d’enseignement / apprentissage, le modèle construit se focalisant sur l’action conjointe et la relation entre le maître et les élèves (Vion, 1992, in Clanet, 2002), dont le but est de favoriser l’apprentissage de ces derniers (Talbot, 2007).

## Présentation du modèle

Avant d’expliciter le modèle, celui-ci est présenté de façon schématique dans la figure ci-dessous (figure 1).

|  |
| --- |
| \\umons.ac.be\users\503508\Desktop\Image1.png |

Figure 1. *Modèle d’une situation d’enseignement/apprentissage*

Une situation d’enseignement / apprentissage, dans sa globalité, intègre deux médiations ou espaces intermédiaires (Beillerot, 2005) : le processus d’enseignement – ou médiation pédagogicodidactique – et le processus d’apprentissage ou médiation cognitive (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002 ; Lenoir *et al.*, 2007 ; Lenoir, 2009). Si les termes peuvent varier d’un auteur à l’autre, on peut s’accorder sur la distinction qu’il y a entre ce que l’enseignant met en place (processus d’enseignement) et le processus d’apprentissage des élèves. Ainsi, le dispositif peut être étudié en privilégiant l’une des facettes ou en les considérant comme mutuellement dépendantes. L’approche théorique privilégiée ici est la seconde option, à savoir la prise en compte des relations entre enseignement et apprentissage, en considérant que le processus d’enseignement est une intrusion dans le rapport entre les élèves et l’objet d’apprentissage (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002) au travers la mise en place d’un dispositif.

Comme on peut le voir, la notion de dispositif est centrale et le modèle s’est construit dans le sens d’une déclinaison des entités qui permettent de définir et de distinguer les différentes facettes d’un dispositif. Trois types d’entités ont été définies : (1) des pôles (représentés par les rectangles), (2) des processus (représentés par les termes situés entre les pôles et le dispositif) et (3) des aires (représentés par les hexagones irréguliers et situés entre deux pôles et le dispositif). Avant de détailler ces différentes entités, il est nécessaire de préciser ce qui les distingue. Ainsi, un pôle se caractérise par des attributs qui lui sont propre en qui peuvent être analysés en dehors d’une situation d’enseignement / apprentissage : on peut étudier l’enseignant comme individu en dehors de toute intervention ou encore analyser un objet d’apprentissage à un niveau, par exemple, scientifique. Les processus se définissent comme les actions permettant aux pôles d’être intégré dans le dispositif et, en retour, au dispositif d’influencer ces mêmes pôles : l’élève s’implique ou non dans le dispositif (il décide « d’apprendre ») ou selon certains incitants (Slavin, 2009), le dispositif motive l’élève à s’impliquer dans son apprentissage. Enfin, la notion d’aire fait référence à la notion de médiation et englobe à la fois des pôles et des processus : l’enseignant, lorsqu’il organise ou propose son cours, tout en ayant transposé un objet savant en un objet d’apprentissage, travaille sur des aspects didactiques. Il s’agit de l’unité de référence qui a été prise pour opérationnaliser le modèle d’analyse lors des observations du micro-enseignement, le but étant d’identifier les actions verbales et non verbales liées aux différentes aires du modèle.

3.2.1. Les quatre pôles

Aux trois pôles classiques de la situation pédagogique (Chevallard, 1985 ; Houssaye, 1993) « enseignant / élève / objet », un quatrième pôle est considéré, celui des produits, entendu comme le résultat d’un processus médiatique : il s’agit des manifestations des apprentissages. Ce pôle se distingue du pôle « objet » par le fait qu’il s’agit des apprentissages réellement développés par les élèves – le curriculum maîtrisé (Demeuse & Strauven, 2006) – se différenciant des objets d’apprentissage proposés par l’enseignant – du curriculum formel au curriculum implanté (*ibid.*). Dans le modèle d’Anderson (2004), cette distinction s’assimile aux variables « programme » et « apprentissage », la première étant du ressort de l’enseignant alors que la seconde est orientée vers l’élève et constitue le but de la pratique d’enseignement. Lenoir (2009) parle d’*integrated knowledge* comme le résultat d’un apprentissage.

Chaque pôle englobe ses propres caractéristiques incluant ainsi la formation de l’enseignant, le statut socio-économique de l’élève et les connaissances préalables des élèves pour n’en citer que quelques-unes (Dunkin & Biddle, 1974 dans Postic & de Ketele, 1994). Ces différentes caractéristiques interviennent ainsi à des degrés divers dans une situation d’enseignement/apprentissage[[4]](#footnote-4).

3.2.2. Les quatre processus

Les processus définissent la relation entre un pôle et le dispositif. Le processus de transposition, lié au pôle objet, fait référence à la démarche d’appropriation d’un objet « scientifique » en tant qu’objet d’enseignement et à son intégration dans un cadre particulier, qui est le cadre scolaire. Le processus d’implication définit dans un sens la façon dont les élèves s’impliquent dans le dispositif et dans un autre sens, les démarches contribuant à amener l’élève à se « plonger » dans le dispositif : facteurs motivationnels, temps de travail, participation des élèves… Au niveau de l’enseignant, le processus d’organisation englobe les éléments organisationnels mis en place : matériel, gestion du temps, aménagement de l’espace… Enfin, le processus de régulation se définit par l’ensemble des actions contribuant à évaluer les apprentissages et ainsi conduire à une régulation du dispositif.

3.2.3. Les quatre aires

Dans la facette  « enseignement », deux aspects majeurs ont été identifiés : les démarches didactiques (aire didactique) et les démarches psychopédagogiques (aire psychopédagogique). L’aire didactique englobe toute action se référant à objet d’apprentissage, excluant alors l’étude des objets proprement dits (par exemple, l’étude des mathématiques pour leur intérêt propre, sans tenir compte de l’enseignement et de l’apprentissage) ainsi que les actions indépendantes de ces objets d’enseignement / apprentissage (Reuter, 2007). Cette dernièredistinction fait référence à la seconde aire, l’aire psychopédagogique, comme aire qui désigne « *un mode d’approche des faits d’enseignement et d’apprentissage qui ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires mais s’attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations qu’elle analyse et qui sont liées aux relations entre enseignant et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d’apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d’enseignement et d’évaluation…* » (*Ibid*., p. 163).

La seconde facette relative à l’apprentissage est caractérisée par l’aire d’objectivation, zone des représentations et de concrétisation des objets d’apprentissage, c’est-à-dire l’*integrative knowlegde* (Lenoir & Sauvé in Lenoir, 2009) et l’aire d’activité comprenant ce que font les apprenants mais également les démarches et les processus cognitifs, l’*integrative approach*.

Pour achever l’explicition du modèle, deux domaines y sont identifiés : le domaine curriculaire et le domaine psychopédagogique. Le premier (situé en haut du modèle) comprend les entités liées à l’objet d’apprentissage, et la second (situé en bas du modèle) englobe les aires psychopédagogique et d’activité; c’est-à-dire les aspects relationnels, cognitifs, développementaux, motivationnels… indépendants d’un objet précis et davantage transversaux.

## Utilisation du modèle dans la comparaison entre pratiques effectives et pratiques déclarées

Construit pour l’analyse conjointe des séances de micro-enseignement et des rétroactions, le modèle tel que présenté jusqu’ici ne permet pas de voir de quelle façon il peut supporter l’observation des gestes professionnels et la réflexivité au travers une analyse de contenu.

Au niveau de l’analyse des séances de micro-enseignement, l’observation des gestes professionnels est définie, selon Brudermann & Pélissier (2009), comme l’observation des actions langagières, la gestuelle, les expressions du visage… dans le but d’expliquer (Postic & de Ketele, 1994) les interactions se manifestant. En considérant les limites techniques (matériel utilisé), les comportements verbaux et non-verbaux de l’enseignant et des élèves ont pour utilité de caractériser chacune des aires et d’obtenir une information sur la façon dont les pôles sont liés au dispositif via les processus. Ainsi, à titre d’illustrations, un comportement gestuel de type « régulateur » (McNeill, 2009 ; Tellier, 2008) – approbation de la tête par exemple – peut informer sur les feedbacks et caractériser l’aire psychopédagogique ; une réponse d’un élève sur un contenu informationnel caractérisera l’aire d’objectivation[[5]](#footnote-5) : les propos de l’élève donnant des informations sur la représentation qu’il a de l’objet d’apprentissage.

La réflexivité (Derobertmasure & Dehon, 2010) peut être appréhendée selon plusieurs angles : elle peut être définie à travers les objets sur lesquels elle porte, elle peut être abordée selon le processus réflexif mis en œuvre ainsi qu’en regard des visées, des objectifs y étant associés ; finalement, elle peut également être positionnée en regard d’une perspective temporelle.

En termes d’analyse de la réflexivité, le modèle permet d’identifier les objets sur lesquels elle porte en déterminant des aspects d’une situation d’enseignement / apprentissage auxquels se réfèrent les enseignants dans leurs propos. En effet, si l’on prend comme exemple un processus réflexif d’« évaluation » (Derobertmasure, 2012), il est intéressant de définir l’objet de cette évaluation : porte-t-elle sur la préparation de leçon ? Sur la motivation des élèves ? Sur la disposition des bancs dans la classe ?...

C’est ainsi, à partir d’un modèle commun que la comparaison entre pratiques effectives et pratiques déclarées est possible. En effet, par l’observation, on obtient une description détaillée de la séquence de cours, au travers les diverses actions menées tant par l’enseignant que par les élèves, et par l’analyse de contenu, on distingue les aires, processus ou pôles auxquels l’enseignant se réfère lorsqu’il parle de sa pratique. On peut dès lors mesurer le poids accordé à chacune de ces entités dans l’action même ou dans les propos sur l’action. On peut également mettre en évidence des similitudes (j’accorde une importance égale entre ces entités entre mes actions et mes propos) ou certaines incohérences (je déclare agir d’une certaine façon mais l’observation montre autre chose).

Si l’on prend à titre illustratif une séance de micro enseignement d’une étudiante non expérimentée, l’aire didactique – caractérisée, entre autres, par les prises de paroles relatives aux contenus, aux questionnements, par le recours à des situations problèmes, à un matériel didactique, à l’usage du tableau… - se définit par un modèle transmissif parce que, d’une part, 23,21% (soit 42 interventions de ce type) du temps total de la séquence porte sur l’exposition magistrale d’un contenu. De plus, l’étudiante – future enseignante – fonctionne par quelques questions - réponses (5,09% pour 33 questions). Il y a finalement une faible exploitation d’une situation-problème (1,19% du temps total de présentation de la situation ; 1,60% de questions ; et 1 réponse donnée par l’enseignant). On remarque une utilisation fréquente du tableau (43 utilisations) et les prérequis et les objectifs sont rapidement abordés.

Il est alors possible de réaliser ce travail pour les quatre aires afin de déterminer le profil de chaque séance. En complément, une analyse de la chronologie de la séquence peut être réalisée. Dans l’exemple déjà donné, cette analyse a permis de voir que les élèves n’écrivent simultanément dans leurs notes qu’en fin de séquence. Ce constat conduit à faire des liens entre les aires, le discours et les gestes des différents protagonistes. Dans ce cas, on peut constater que les consignes données par l’enseignant sont absentes ce qui entraîne des différences très fortes dans le travail et l’implication des élèves.

Les résultats de la rétroaction montrent que l’étudiant a beaucoup de difficulté à parler de sa propre pratique. En effet, durant l’échange, ses propos n’occupent que 24 % du total des propos échangés durant l’entretien. L’approfondissement de la répartition des propos de l’étudiant et du superviseur indique que la différence apparaît essentiellement dans les moments d’interactivité (plus de 2000 pour le superviseur contre moins de 500 pour l’étudiante).

L’analyse des objets sur lesquels portent les propos de l’étudiante et du superviseur font apparaitre que l’étudiante se focalise essentiellement sur les aspects didactiques (43%) de sa prestation tandis que le superviseur centre son propos sur les aspects psychopédagogiques (53%). Cette constatation conforte les résultats de l’analyse de la phase interactive révélant une grande centration de l’étudiante sur l’aspect « contenu » : cette centration est également présente lors de la phase interactive. Dès lors, les interventions du superviseur tentent, en quelque sorte, d’équilibrer la situation en portant une attention particulière aux aspects psychopédagogiques.

La mise en relation des différents aspects relevés par l’étudiante lors de la rétroaction montrent que l’étudiante discourt au sujet des éléments directement observables via le document audiovisuel (ce qui est dit, ce qui est vu) et que, parallèlement, l’étudiante ne parvient pas à effectuer de commentaire vis-à-vis de ce qui n’est pas « présent » à l’image, c’est-à-dire, la justification des activités proposées et la proposition d’alternatives.

Les deux analyses mettent également à jour que les aspects liés à l’élève (aires cognitive et d’objectivation) ont été très peu investies par l’étudiante lors de sa prestation ainsi que durant la phrase rétroactive.

# Conclusion et perspectives

Si les notions de professionnalisation, d’identité ou encore de réflexivité sont fortement présentes dans le champ de la formation des enseignants, elles soulèvent toujours de nombreuses questions tant pédagogiques – comment les développer – que méthodologiques – comment les évaluer. A se cantonner à l’application de formules prescriptives sans même en questionner la pertinence, le formateur risque de proposer des dispositifs dont les intentions sont, certes louables, mais dont l’impact pourrait demeurer stérile. En conséquence, la double position que nous occupons, à savoir celle de formateur et celle de chercheur, nous conduit donc à appréhender ces notions dans une logique de terrain pleinement intégrée à la réalité du métier et pour laquelle la formation est le corollaire de la recherche et dépendante des résultats empiriques : les résultats des recherches fournissent des indications pour mettre en place des dispositifs efficaces (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005 ; Bressoux, 2007).

Dans le cadre de la formation initiale, et plus précisément dans l’axe pratique de la formation, des enseignants du secondaire supérieur en Belgique francophone (niveau lycée), les activités pédagogiques proposées sont des séances de micro-enseignement adaptées du modèle originel et des séances de rétroaction vidéo. Si ces activités, prises indépendamment, ont un intérêt pédagogique à savoir pour la première le développement de la compétence de planification, de gestion et d’évaluation de situations d’apprentissage, et pour la seconde le développement de la compétence de réflexivité, il y a également un intérêt, en termes de recherche et plus particulièrement, au niveau de la comparaison entre pratiques effectives et pratiques déclarées. C’est bien à cette problématique, via un angle plutôt théorique, que cet article a tenté de répondre en proposant un modèle d’analyse commun.

Ce modèle d’analyse, qui se veut le plus fidèle possible de la réalité des pratiques de classes, propose, à partir de la notion de dispositif, de caractériser une situation d’enseignement / apprentissage par le biais de quatre pôles (l’enseignant, l’objet d’apprentissage, le produit de l’apprentissage et élèves), de quatre processus (la transposition, la régulation, l’implication et l’organisation) – les processus déterminent les liens entre les pôles et le dispositif – et quatre aires qui se définissent comme des espaces médiateurs entre deux pôles et le dispositif : aire didactique, aire d’objectivation, aire d’activité et aire psychopédagogique.

Le modèle permet d’analyser les pratiques effectives et les pratiques déclarées en identifiant les aires et les processus d’une part sur la base des comportements verbaux et non-verbaux de l’enseignant et des élèves et d’autre part en les distinguant au travers les propos des enseignants. Il est alors possible de déceler les cohérences (importance accordée à chaque aire ou chaque processus dans les actions et dans les propos) ou les contradictions entre ce que l’enseignant déclare faire et ce qu’il fait réellement. Systématiquement, ces tensions sont validées par les résultats des analyses et dépassent le simple constat « à la volée ».

Néanmoins, le temps nécessaire par enseignant est considérable, principalement au niveau de l’observation des séquences (observation outillée avec le logiciel Observer XT ®) et de la retranscription des rétroactions. Si ce temps est disponible pour un travail de recherche, il en est tout autre dans le cadre de la formation, et les feedbacks aux étudiants reposant sur ce type d’analyse sont fortement différés, voire absents, le temps entre les séances de micro-enseignement et les rétroactions ne dépassant pas les quatre semaines. Il est donc impératif de simplifier l’utilisation du modèle pour accéder plus rapidement à l’information, par des démarches d’échantillonnage ou en automatisant certaines procédures d’observation et de traitement du contenu des rétroactions. Ce travail va de pair avec une vérification de la fidélité de la grille d’observation et l’opérationnalisation du cadre d’analyse.

Ensuite, le modèle permet de faire le lien entre les phases interactive et postactive mais le lien avec la phase préactive n’a pas encore été envisagé. Ce travail est une piste à investiguer d’une part dans le cadre de la formation, pour mieux comprendre et intégrer le développement de la compétence de planification, gestion et évaluation des situations d’apprentissage dans les activités de formation, et d’autre part dans une perspective de recherche pour mieux cerner le développement professionnel et le savoir-agir.

Pour terminer, il serait également intéressant de recueillir des informations quant aux conditions d’accompagnement dans la formation et de s’intéresser à l’influence de celles-ci sur les pratiques tant effectives que déclarées. Comment les étudiants sont-ils préparés à assurer 40 minutes de leçon ? Quelles informations leur sont fournies ? Au niveau de la rétroaction, qu’est-il mis en place pour que les étudiants « acceptent » la réalité des images lors de leur autoscopie ? Ces questions ont une incidence réelle sur les pratiques et les influencent.. Ces aspects ont déjà été entamés, via l’analyse des rétroactions en termes de modélisation des interactions étudiant – formateur, mais du travail reste encore à accomplir.

# Bibliographie

**[ALTET 02]** Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l’analyse plurielle. *Revue française de pédagogie, 138*, 85-93.

**[ANDERSON 04]** Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris : Unesco (International Institute for Educational Planning). Baribeau, C. (1996). La rétroaction vidéo et la construction de données. *Revue des sciences de l’éducation, 22* (3), 577-598.

**[BARIBEAU 96]** Baribeau, C. (1996). La rétroaction vidéo et la construction de données. *Revue des sciences de l’éducation, 22* (3), 577-598.

**[BECKERS *et al.* 03]** Beckers J., Closset, A., Coupremanne, M., Foucart J., Lemenu, D., Paquay, L., Scheepers, C. & Theunssens E. (2003). [*Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur? Et à quelles conditions?*](http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/094/index.asp)Ministère de la Communauté française : rapport de recherche.

**[BEILLEROT 05]** Beillerot, J. (2005). *La médiation*. In *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation*. Paris : Retz.

**[BRESSOUX 94]** Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres : note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie, 118*, 91-137.

**[BRESSOUX 01]** Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l’effet-maître et l’étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l’Education, 5*, 35-52.

**[BRESSOUX 07]** Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner : quelles « traces » sur les apprentissages des élèves ? In L Talbot & M. Bru (Eds.), *Des compétences pour enseigner: entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 121-134). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

**[BRESSOUX *et al.* 99]** Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d’enseignement à l’école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie, 126*, 97-110.

**[BRODEUR *et al.* 05]** Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l’apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l’éducation, 31* (1), 5-14.

**[BROPHY et GOOD 86]** Brophy, J. & Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New-York: Macmillan.

**[BRU 91]** Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l’organisation des conditions d’apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.

**[BRUDERMANN et PELISSIER 09]** Brudermann, C. & Pélissier, Ch. (2009). Les gestes professionnels de l’enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l’exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogies universitaire, 5* (2), 21-33.

**[CHEVALLARD 85]** Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

**[CLANET 02]** Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l’interaction maître-élèves. In P. Bressoux (Dir.), *Les stratégies de l’enseignant en situation d’interaction* (pp. 77-108)*.* Rapport de recherche pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche.

**[DE LANDSHEERE 92]** De Landsheere, V. (1992). *L’éducation et la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

**[DEMEUSE et STRAUVEN 06]** Demeuse, M. & Strauven, Ch. (2006). *Développer un curriculum d’enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.

**[DEROBERTMASURE et DEHON 10]** Derobertmasure, A. & Dehon, A. (2010). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants. *Questions vives, 6* (12), 29-44.

**[DEROBERTMASURE et DEHON 12]** Derobertmasure, A. & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l’action : questions de méthode. *Phronesis, 1* (2), 24-44.

**[DEROBERTMASURE 12]** Derobertmasure, A. (2012).*La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons : thèse de doctorat (non publiée).

**[DESJARDINS *et al.* 09]** Desjardins, J., Deaudelin, C. & Dezutter, O. (2009). La recherche en éducation : pistes pour un arrimage avec les besoins de formation des enseignants en contexte de réforme. In J. Clanet (Ed.), *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations ?* (pp. 69-80). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

**[DUNKIN 86]** Dunkin, M. J. (1986). Concepts et modèles dans l’analyse des processus d’enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (Eds.), *L’art et la science de l’enseignement* (pp. 39-80). Liège : Editions Labor.

**[ELLET et TEDDLIE 03]** Ellett, C. D. & Teddlie, C. (2003). Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness : Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 17* (1), 101-128.

**[FIGARI 08]** Figari, G. (2008). L’évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation, 31* (3), 77-94.

**[HATTON et SMITH 95]** Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education : Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education, 11* (1), 33-49.

**[HOUSSAYE 93]** Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd’hui* (pp. 13-24). Paris : ESF Editeur.

**[LENOIR *et al.* 02]** Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy, G.-R. (2002). L’intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d’intervention en enseignement et en formation à l’enseignement. *Esprit critique, 4* (4).

**[LENOIR *et al.* 07]** Lenoir, Y., Maubant, Ph., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. M. & McConnel, A.-C. (2007). A la recherché d’un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d’enseignement. *Documents du CRIE et de la CRCIE* (nouvelle série), (2). Université de Sherbrooke, Faculté d’éducation, Centre de recherche sur l’intervention éducative et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

**[LENOIR 09]** Lenoir, Y. (2009). L’intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12* (1), 9-29.

**[McNEILL 09]** McNeill, D. & Duncan, S.D. (2000). Growth points in thinking-for-speaking. In D. McNeill (Ed.), *Language and Gesture* (pp. 141-161). Cambridge: Cambridge University Press.

**[O’BRIEN 93]** O’Brien, J. (1993). Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*, 23, 214-221.

**[PASTRE 02]** Pastré, P. (2002). L’analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de Pédagogie, 138*, 9-17.

**[PERLBERG 72]** Perlberg, A. (1972). Part five – Application of Research Results : Microteaching. *International Review of Education, 18* (1), 547-560.

**[POSTIC et DE KETELE 94]** Postic, M. & de Ketele, J.-M. (1994). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.

**[REITANO 06]** Reitano, P. (2006). The value of video stimulated recall in reflective teaching practices. Paper presented at Australian Consortium for Social and Political Research incorporated (ACSPRI), *Social Science methodology conference,* Sidney.

**[REUTER 07]** Reuter, Y. (Ed.) (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.

**[RIX 02]** Rix, G. (2002). De l’autoconfrontation à la perspective subjective. Les rétroactions vidéo : perspective d’évolution. *Expliciter, 46, 23-34.*

**[SAVOYANT 09]** Savoyant, A. (2009). L’activité en situation de simulation : objet d’analyse et moyen de développement. In. P. Pastré (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l’analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 41-54). Toulouse : Octarès Editions.

**[SCHON 94]** Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.

**[SLAVIN 09]** Slavin, R.E. (2009). *Educational Psychology : Theory into practice* (9th ed.). Boston : Allyn & Bacon.

**[STOUGH 01]** Stough, L. (2001). Using stimulated recall in classroom observation and professional development. Actes de *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle.

**[TALBOT 07]** Talbot, L. (2007). Quelles compétences professionnelles pour les professeurs des écoles ? In L. Talbot & M. Bru (Eds.), *Des compétences pour enseigner: entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 35-48). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

**[TELLIER 08]** Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin & J.-P. Cuq (Eds.), Du discours de l’enseignant aux pratiques de l’apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. *Le Français dans le monde, recherche et application, 44*.

**[TOCHON 96]** Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l’Education, 22* (3), 467-502

**[WEISSER 10]** Weisser, M. (2010). Dispositif pédagogique? Dispositif didactique? Situation d’apprentissage ! *Questions vives, 4* (13), 291-303.

1. E*nsemble des composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par l’histoire particulière d’un individu et qu’il est susceptible de mobiliser à un moment donné dans une pratique* » (Barbier, 1996, pp. 40-41 cité par Beckers *et al.*, 2003, p.8). [↑](#footnote-ref-1)
2. A titre de comparaison, en Belgique francophone, la formation des enseignants du secondaire inférieur (AESI) qui n’est pas universitaire (formation professionnalisante) doit conduire un développement des mêmes 13 compétences pour un temps de formation de plus de six fois plus long (soit trois ans, une année comprenant un peu plus de 700 heures). En termes d’ECTS, une année AESI vaut 60 crédits alors que la formation AESS en vaut 30. [↑](#footnote-ref-2)
3. Traduit par “Thinking aloud” en anglais. [↑](#footnote-ref-3)
4. A titre d’exemple, Bressoux (2001) estime que la catégorie socioprofessionnelle des parents explique près de 10% de la variance des progressions des élèves. [↑](#footnote-ref-4)
5. Le but de l’article se restreignant au modèle d’analyse utilisé dans un but d’analyse conjointe entre pratique effective et pratique déclarée, nous invitons le lecteur qui souhaiterait avoir plus de précisions quant aux différentes catégories observées de se référer à Derobertmasure & Dehon (2012). [↑](#footnote-ref-5)