HAL
open science

La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants

Antoine Derobertmasure

To cite this version:

Antoine Derobertmasure. La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants. Education. Université de Mons-Hainaut, 2012. Français. NNT : . tel-00726944

HAL Id: tel-00726944

https://theses.hal.science/tel-00726944

Submitted on 31 Aug 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Mons

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants

Antoine Derobertmasure

Thèse défendue le 21 mai 2012 pour l'obtention du diplôme de Docteur en Sciences Psychologiques et de l'Education

Jury

Prof. Jacqueline Beckers, Université de Liège

Prof. Enrique Correa Molina, Université de Sherbrooke

Prof. Bruno De Lièvre, Université de Mons

Prof. Marc Demeuse, Université de Mons

Prof. Agnès Van Daele, Université de Mons

A ma grand-mère,

Table des matières

Introduction _____ *- 21 -*

I. L'enseignant professionnel et la formation professionnelle _____ *31*

1. L'enseignant professionnel _____ *31*

1.1 Qu'est-ce qu'une profession ? _____ **31**

1.2 La professionnalisation _____ **33**

1.3 La formation professionnelle… _____ **36**

1.4 … des enseignants _____ **37**

1.5 La déprofessionnalisation des enseignants ? _____ **40**

1.6 L'enseignant professionnel _____ **42**

II. Le praticien réflexif _____ *47*

1. Plusieurs modèles de la réflexivité _____ *51*

1.1 Le modèle de Kolb (1984) _____ **51**

1.2 Le modèle de Korthagen (2001) _____ **52**

1.3 Le modèle de Mac Alpine *et al.* (2002 ; 2004) _____ **54**

1.4 Le modèle de Schön (1994) _____ **56**

1.5 Le modèle de Van Manen (1977) _____ **57**

1.6 Le modèle de Sparks-Langer, Simmons , Pasch , Colton et Starko (1990) _____ **58**

1.7 Le modèle de Zeichner et Liston (1990) _____ **60**

1.8 Le modèle de Jorro (2005) _____ **61**

2. Concepts organisateurs des différents modèles _____ *62*

3. Trois niveaux de processus réflexifs _____ *63*

3.1 Les processus réflexifs de niveau 1 _____ **64**

3.2 Les processus réflexifs de niveau 2 _____ **66**

3.2.1 Focus sur le processus « légitimer » _____ 67

3.2.2 Focus sur le processus « Intentionnaliser » _____ 69

3.2.3 Evaluer – Intentionnaliser – Légitimer : quelle cohérence ? _____ 70

3.3 Les processus réflexifs de niveau 3 _____ **72**

3.4 Remarque sur la notion de niveau _____ **73**

3.5 La réflexivité…jusqu'où ? _____ **75**

3.6 Synthèse du concept de la réflexivité _____ **79**

III. L'enseignant expert _____ *83*

1. Des indicateurs de l'expertise _____ *84*

2. Enseignant expert versus enseignant novice _____ *86*

2.1 Au niveau des compétences 86

2.2 Au niveau de la gestion de situations de classe 88

2.3 Au niveau de la planification de l'enseignement 89

2.4 Au niveau de l'analyse de situations de classe 90

3. Le profil de l'enseignant novice *92*

IV. Quelles activités de formation pour former des praticiens réflexifs ? *99*

1. Description des activités orales basées sur le questionnement et l'échange *102*

1.1 Modelage et ethnographie 102

1.2 Étude de cas 102

1.3 Supervision 104

1.4 Micro enseignement 106

2. Description des activités orales intégrant la vidéo *108*

2.1. Autoscopie 109

2.2 La rétroaction vidéo 110

2.2.1 Le rappel stimulé 113

2.2.2 L'objectivation clinique 114

2.2.3 La réflexion partagée 114

2.2.4 Réflexion partagée et cognition distribuée 115

2.2.5. Autoconfrontations (simple et croisée) 118

2.2.6 L'instruction au sosie 120

2.2.7 Synthèse des méthodes de rétroaction vidéo 121

2.3 Intérêts pédagogiques de la méthode dans le cadre de la formation des enseignants 122

2.4 Inconvénients et limites de la méthode pédagogique 123

2.5 Intérêts scientifiques de la méthode dans le cadre de la formation des enseignants 124

2.6 Limites et biais en termes de recherches scientifiques 125

2.7 Focus sur le superviseur 125

2.7.1 Profil en fonction de la méthode 125

2.7.2 Les savoirs et les fonctions du superviseur dans le cadre de la réflexion partagée 126

2.8 La simulation croisée 129

3. Description des activités basées sur l'écrit *130*

3.1 Journal de bord 132

3.2 Portfolio 133

3.3 Rapport de stage 135

V. Conception et mise en place d'un dispositif de formation professionnelle visant le développement de la réflexivité *139*

1. Le dispositif pédagogique : version 1.0 *140*

2. Mise en place, justifications et intérêts des étapes ____ *145*

2.1 Etape 1 ____ **145**

2.2 Etape 2 - Etape 3 - dossier réflexif ____ **146**

2.3 Etape 4 ____ **149**

2.4 Etape 5 ____ **149**

2.5 Les stages ____ **150**

3. Un dispositif prototypique ____ *152*

VI. Méthodologie visant à identifier des traces de réflexivité – phase exploratoire ____ *155*

1. L'analyse de contenu ____ *155*

2. Le choix des méthodes d'analyse de contenu ____ *157*

3. Les logiciels d'analyse de contenu ____ *158*

3.1 Catégorisation des logiciels d'analyse de contenu ____ **158**

3.1.1 Typologie en fonction du critère « type d'analyse permis » (Tesch 1991) ____ 158

3.1.2 Typologie en fonction du critère « niveau de complexité des fonctionnalités » (Weitzman et Miles 1995) ____ 159

3.1.3 Typologie en fonction du critère « courant théorique » (Jenny 1997) ____ 160

3.1.4 Typologie en fonction du critère « automatisation de la démarche » (Lejeune 2008) ____ 162

3.1.5 Synthèse des typologies : vers une approche multidimensionnelle ____ 163

3.2 Analyse des logiciels utilisés dans le cadre de la phase exploratoire ____ **165**

3.2.1 Approche conceptuelle ____ 165

3.2.1.1. Le logiciel Nvivo® ____ 165

3.2.1.2 Le logiciel Tropes® ____ 171

3.2.2 Analyse comparative des deux logiciels ____ 176

3.2.2.1 Comparaison appliquée : spécificités d'utilisation et illustrations pratiques ____ 177

3.2.3 Synthèse comparative ____ 180

4. Échantillon de la phase exploratoire ____ *181*

5. Méthodologie de recueil et de traitement des données de la phase exploratoire ____ *182*

5.1 Précisions concernant l'analyse thématique - phase exploratoire ____ **182**

5.1.1 Unité de codage ____ 182

5.1.2 Grille de codage ____ 183

5.2 Précisions concernant l'analyse propositionnelle ____ **184**

VII. Résultats de la phase exploratoire ____ *189*

1. Résultats de l'analyse thématique exploratoire ____ *189*

1.1 Remarques préliminaires ____ **189**

1.2 Analyse globale ____ **189**

1.3 Les satellites de l'action ____ **192**

1.4 Étapes, niveaux et objets ____ **193**

2. Résultats de l'analyse propositionnelle ____ *197*

2.1 Représentations graphiques des références utilisées ____ **201**

3. Synthèse des résultats et conclusions de la phase exploratoire ____ *204*

VIII. Le dispositif pédagogique 2.0 : amélioration de la version 1.0 ____ *209*

IX. Méthodologie d'analyse du dispositif 2.0/2.1 ____ *217*

1. Échantillon ____ *217*

2. Méthodologie de recueil des données ____ *219*

2.1 En ce qui concerne l'année 2007-2008 ____ **219**

2.2 En ce qui concerne l'année 2008-2009 ____ **219**

2.3 En ce qui concerne l'année 2009-2010 ____ **222**

2.4 Synthèse ____ **223**

3. Méthodologie d'analyse des données ____ *224*

3.1 Construction de la grille de codage ____ **226**

3.2 Les processus réflexifs ____ **226**

3.3 Objets sur lesquels portent la réflexivité ____ **229**

3.3.1 Notions de pôles ____ 230
3.3.2 Deux processus autour du dispositif ____ 231
3.3.3 Quatre processus dans le dispositif ____ 231
3.3.4 Quatre aires ____ 231
3.3.5 Note concernant l'adaptation à l'analyse des propos sur la pratique ____ 232
3.3.6 Grille de codage relative aux objets sur lesquels portent la réflexivité ____ 233

3.4 Précisions concernant l'analyse des séances de rétroaction ____ **243**

3.4.1 La retranscription ____ 243
3.4.2 Les interventions du superviseur ____ 244
3.4.3 Nature des interventions du superviseur ____ 244
3.4.4 Objet des interventions du superviseur ____ 246
3.4.5 L'initiative de la parole ____ 246
3.4.6 Synthèse de la démarche méthodologique ____ 248
3.4.7 Architecture de la grille ____ 248

3.5 Précisions concernant l'analyse des dossiers réflexifs ____ **249**

3.5.1 Unité de codage ____ 249
3.5.2 Grille de codage ____ 250

3.6 Précisions concernant l'analyse des « avis élèves » ____ **250**

3.7 Outils utilisés ____ **251**

X. Résultats de la seconde phase de recherche ____ *254*

1. Remarque préliminaire ____ *254*

2. Structure de la présentation des résultats ____ *256*

3. Analyse des entretiens rétroactifs ____ *257*

3.1 Analyse des propos tenus par les futurs enseignants dans le cadre de la rétroaction 257
3.1.1 Analyse des objets de la situation d'enseignement-apprentissage 258
3.1.1.1 Analyse globale de chacune des aires et pôles de la situation d'enseignement-apprentissage 258
3.1.1.2 Analyse spécifique de chacune des aires de la situation d'enseignement-apprentissage 265
3.1.1.3 Analyse des objets en fonction de l'initiative de la parole 271
3.1.2 Analyse des processus 278
3.1.3 Analyse de la mise en lien des processus et des objets 290
3.1.4 Synthèse 295

3.2 Analyse des propos des superviseurs 298
3.2.1 Analyse des objets de la situation d'enseignement-apprentissage 300
3.2.2 Analyse des types d'intervention mobilisés par le superviseur 307
3.2.3 Synthèse concernant l'analyse des interventions du superviseur 315

3.3 Analyse de la mise en relation des propos des futurs enseignants et des superviseurs 316
3.3.1 Analyse de la répartition de la parole 316
3.3.2 Analyse des séquences de codage futur enseignant - superviseur/ superviseur - futur enseignant sous l'angle des objets de la réflexivité 324
3.3.3 Analyse des séquences de codage superviseur - futur enseignant sous l'angle des types d'intervention et des processus mobilisés 329

4. Analyse des dossiers réflexifs 2008-2009 334

4.1 Analyse des objets de la situation d'enseignement-apprentissage 337

4.2 Analyse des processus réflexifs 343

4.3 Analyse de la mise en lien des processus et des objets 348

5. Analyse du point de vue des élève lors du micro-enseignement 354

5.1 Analyse des objets de la situation d'enseignement-apprentissage 354

5.2 Analyse des processus 356

5.3 Analyse de la mise en lien des processus et des objets 357

6. Analyse des dossiers réflexifs 2007-2008 360

6.1 Analyse des objets de la situation d'enseignement-apprentissage 361

6.2 Analyse des processus réflexifs 363

6.3. Analyse de la mise en lien des processus et des objets 365

7. Comparaison des dossiers réflexifs 2007-2008 et 2008-2009 368

7.1 Comparaison en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage 369

7.2 Comparaison en fonction des processus 371

8. Comparaison des dossiers réflexifs 2008-2009, des rétroactions et des avis des élèves lors du micro-enseignement 374

8.1 Comparaison au niveau des processus 375

8.2 Comparaison au niveau des objets de la situation d'enseignement-apprentissage 380

9. Synthèse des résultats 386

9.1 De l'analyse de la rétroaction 2008-2009 _____ 386

9.2 Des dossiers réflexifs 2008-2009 _____ 389

9.3 Des avis remis en tant qu'élève lors du micro enseignement _____ 389

9.4 Des dossiers réflexifs 2007-2008 _____ 390

9.5 De la comparaison des dossiers réflexifs 2007-2008 et 2008-2009 _____ 390

9.6 De la comparaison des dossiers réflexifs, des avis remis en tant qu'élève suite au micro enseignement et de la séance de rétroaction (2008-2009) _____ 391

10. Approche des limites des activités pédagogiques et du concept de réflexivité : deux études de cas _____ 393

10.1 Etude de cas 1 : une supervision atypique _____ 393

10.2 Etude de cas 2 : accès à un niveau de réflexivité supérieur et refus de remise en question. Limite du concept de réflexivité ? _____ 399

10.2.1 Résultats issus de l'observation _____ 400

10.2.2 Résultats issus de l'entretien de rétroaction et du dossier réflexif _____ 409

11. Lecture croisée du parcours d'un futur enseignant : de l'analyse des gestes à la rétroaction _____ 414

11.1 Présentation du cas _____ 414

11.2 Méthodologie d'observation de la séance de micro enseignement du futur enseignant 8/08 _____ 414

11.3 Résultats relatifs à l'analyse des gestes professionnels _____ 415

11.4 Résultats relatifs à la manifestation de la réflexivité _____ 421

11.5 Articulation des résultats issus de l'observation et de l'analyse de contenu _____ 427

11.6 Conclusion de l'étude de cas _____ 430

XI. Discussion _____ 435

Conclusions _____ 447

Perspectives _____ 465

1. Améliorer le dispositif d'un point de vue pédagogique _____ 466

2. Former les maîtres de stage _____ 472

2.1 De l'importance des stages, du professionnel associé et du superviseur … _____ 472

2.2 … à la mise en place d'une formation des professionnels associés _____ 474

2.2.1 Domaine de la profession _____ 478

2.2.2 Domaine de la formation _____ 479

2.2.3 Domaine de l'apprentissage de l'étudiant _____ 479

2.2.4 Domaine relationnel _____ 480

2.2.5 Le matériau de formation _____ 480

2.2.6 Pertinence du référentiel, de la formation et adéquation au public visé _____ 481

2.2.7. Piste d'amélioration _____ 483

Bibliographie _____ *487*

Annexe 1 : Schéma de la salle de micro-enseignement _____ *527*

Annexe 2 : grille d'évaluation globale (adaptée de Gagnon, 1993) _____ *528*

Annexe 3 : Canevas d'analyse du second membre du duo _____ *534*

Annexe 4 : liste des logiciels et référence internet _____ *536*

Annexe 5 : Modifications effectuées dans les dossiers réflexifs _____ *537*

Annexe 6 : Architecture de la grille de codage _____ *539*

Annexe 7 : Référentiel de supervision de stage _____ *540*

Annexe 8 : Présentation des supports de formations (les situations problèmes) et lien avec le référentiel _____ *542*

Annexe 9 : retranscription de la rétroaction 01/09 _____ *545*

Annexe 10 : retranscription de la rétroaction 02/08 _____ *574*

Annexe 11 : dossier réflexif du futur enseignant 02/08 _____ *585*

Annexe 12 : retranscription de la rétroaction 08/08 _____ *589*

Liste des tableaux

Tableau 1 : objet de l'évaluation et de la prise de décision (McAlpine et al., 2004) 55
Tableau 2 : les processus réflexifs 64
Tableau 3 : les processus réflexifs de niveau 1 65
Tableau 4 : les processus réflexifs de niveau 2 66
Tableau 5 : les processus réflexifs de niveau 2 (suite) 67
Tableau 6 : les processus réflexifs de niveau 3 72
Tableau 7 : classement des activités pédagogiques basées sur une démarche orale (intégrant ou non la vidéo) et sur une démarche écrite de réflexion (De Cock, 2007 ; Hatton & Smith, 1995 ; Dehon & Derobertmasure, 2011) 100
Tableau 8 : composition du dispositif (version 1) en termes d'activités pédagogiques 143
Tableau 9 : présentation du dispositif v1 143
Tableau 10 : approche multidimensionnelle des logiciels d'analyse de contenu 163
Tableau 11 : exemple d'analyse selon le niveau de généralité (Tropes®) 173
Tableau 12 : comparaison intermédiaire des deux logiciels 176
Tableau 13 : comparaison des deux logiciels 180
Tableau 14 : exemples de modifications apportées au corpus dans le cadre de l'analyse avec le logiciel Tropes® 185
Tableau 15 : unités codées par catégorie 190
Tableau 16 : traces de réflexivité – phase exploratoire 191
Tableau 17 : unités codées dans la catégorie « satellites de l'information » 192
Tableau 18 : unités codées en fonction des différentes phases de l'enseignement 194
Tableau 19 : unités codées en fonction des points d'entrée 195
Tableau 20 : 25 références les plus utilisées dans les dossiers réflexifs 199
Tableau 21 : 5 références les plus utilisées dans les dossiers réflexifs 200
Tableau 22 : composition du dispositif (version 2.0 et 2.1) en termes d'activités pédagogiques 209
Tableau 23 : présentation du dispositif v2.0 et 2.1 210
Tableau 24 : tableau synthétique des données traitées 223
Tableau 25 : grille de codage des processus réflexifs 226
Tableau 26 : grille de codage de l'aire didactique 233
Tableau 27 : grille de codage de l'aire psychopédagogique 235
Tableau 28 : grille de codage de l'aire cognitive 238
Tableau 29 : grille de codage de l'aire d'objectivation 240
Tableau 30 : grille de codage relative aux pôles 242
Tableau 31 : nature des interventions du superviseur (d'après Blanchet, 1989 ; De Lièvre, 2005 ; Berthier, 2006) 245
Tableau 32 : exemples d'interaction entre le futur enseignant et le superviseur 247
Tableau 33 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire didactique (rétroaction 2008-2009) 266
Tableau 34 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire psychopédagogique (rétroaction 2008-2009) 267
Tableau 35 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire d'objectivation (rétroaction 2008-2009) 268
Tableau 36 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire cognitive (rétroaction 2008-2009) 271
Tableau 37 : répartition (en % de mots) des propos interactifs des futurs enseignants (rétroaction 2008-2009) 272
Tableau 38: répartition des propos des futurs enseignants (rétroaction 2008-2009) 277
Tableau 39 : répartition des processus réflexifs en fonction des trois niveaux 280
Tableau 40 : répartition des processus réflexifs de niveau 1 281
Tableau 41 : répartition des processus réflexifs de niveau 2 282
Tableau 42 : séquence de codage processus réflexifs vs intentionnalisation 285
Tableau 43 : séquence de codages intentionnalisation versus processus réflexifs 286
Tableau 44 : répartition des processus réflexifs de niveau 3 287
Tableau 45 : séquences de codes au niveau de l'ensemble des processus réflexifs 290

Tableau 46 : résultats de QDA Miner® concernant la séquence de codes processus-objet _____ *293*
Tableau 47 : types d'intentionnalisation répertoriés dans les entretiens de rétroaction (2008-2009) _____ *295*
Tableau 48 : nombre de mots prononcés par le superviseur lors de chaque supervision _____ *299*
Tableau 49 : répartition générale (en % de mots) des propos du superviseur selon l'initiative de la parole _____ *299*
Tableau 50 : répartition des propos du superviseur en fonction de l'initiative de la parole (nombre de mots) durant chaque rétroaction _____ *300*
Tableau 51 : répartition des propos du superviseur (% de mots) en fonction des différents objets de la situation d'enseignement-apprentissage. _____ *300*
Tableau 52 : répartition (en nombre de mots) des propos du superviseur liés à l'aire psychopédagogique _____ *302*
Tableau 53 : répartition (en nombre de mots) des propos du superviseur liés à l'aire didactique _____ *304*
Tableau 54 : répartition (en nombre de mots) des propos du superviseur liés à l'aire d'objectivation _____ *306*
Tableau 55: répartition (en % de mots) des propos du superviseur en fonction de l'initiative de la parole _____ *310*
Tableau 56 : présentation générale des mots prononcés par le superviseur et les futurs enseignants dans le cadre de chaque rétroaction _____ *317*
Tableau 57 : Répartition des propos des futurs enseignants et du superviseur en fonction de l'initiative de la parole _____ *318*
Tableau 58 : présentation des différents "temps" en secondes relatifs aux rétroactions 5 et 8 _____ *319*
Tableau 59 : répartition et structuration des tours de parole _____ *324*
Tableau 60 : séquence de codes entre les propos proactifs du futur enseignant et les propos réactifs du superviseur _____ *326*
Tableau 61 : séquence de codes entre les propos proactifs du superviseur et les propos réactifs du futur enseignant _____ *328*
Tableau 62 : séquence de codes entre les propos interactifs du futur enseignant et du superviseur _____ *329*
Tableau 63 : séquence de codes en ce qui concerne les types de propos échangés durant la phase interactive ___ *330*
Tableau 64 : séquence de codes en ce qui concerne les types de propos proactifs du superviseur et réactifs du futur enseignant _____ *331*
Tableau 65 : répartition des propos des futurs enseignants en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage _____ *338*
Tableau 66 : répartition des processus réflexifs en fonction des niveaux de réflexivité _____ *344*
Tableau 67 : répartition des pourcentages de codage en lien avec le processus "pointer des difficultés" _____ *348*
Tableau 68 : répartition des mots prononcés en lien avec l'aire de la cognition _____ *349*
Tableau 69 : répartition des différents types d'intention au sein des dossiers réflexifs _____ *353*
Tableau 70 : répartition des objets au sein des avis élèves _____ *355*
Tableau 71 : répartition des processus réflexifs au sein des avis élèves _____ *356*
Tableau 72 : nombre de mots contenus dans les dossiers réflexifs de 2007-2008 _____ *360*
Tableau 73 : répartition du nombre de mots dans les dossiers réflexifs 2007-2008 et 2008-2009 _____ *369*
Tableau 74 : comparaison des résultats des dossiers réflexifs 2007-2008/2008-2009 en ce qui concerne les objets de la situation d'enseignement-apprentissage _____ *370*
Tableau 75 : nombre de processus mobilisés par chaque futur enseignant dans son dossier réflexif (2007-2008 et 2008-2009) _____ *371*
Tableau 76 : comparaison des résultats des dossiers réflexifs 2007-2008/2008-2009 en ce qui concerne les processus réflexifs _____ *373*
Tableau 77a et 77b : informations générales concernant la rétroaction, le dossier réflexif et l'avis élève _____ *375*
Tableau 78 : comparaison du nombre de processus mobilisé par chaque futur enseignant selon l'activité pédagogique _____ *375*
Tableau 79 : comparaison de la rétroaction et du dossier réflexifs en fonction des trois niveaux de réflexivité. ___ *376*
Tableau 80 : comparaison du dossier réflexif et de l'entretien de rétroaction en fonction de chaque processus réflexif (1) _____ *377*
Tableau 81 : présentation des processus réflexifs en fonction des différentes activités (2) _____ *378*
Tableau 82 : comparaison des types d'intentions manifestés dans le dossier réflexif et lors de l'entretien de rétroaction _____ *379*

Tableau 83 : tableau comparatif de la répartition des objets 381
Tableau 84 : principales difficultés rencontrées par les futurs enseignants 384
Tableau 85 : comparaison de l'aire psychopédagogique (dossier réflexif - rétroaction) 385
Tableau 86 : répartition des propos du superviseur et de la future enseignante 1/09 393
Tableau 87 : Répartition (en %) du nombre de mots codés en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage (FE1/09) 394
Tableau 88 : répartition des propos (en % de mots) de la future enseignante 1/09 en fonction des processus réflexifs 395
Tableau 89 : répartition (en % de mots) des propos du superviseur en fonction des types d'intervention 397
Tableau 90 : interventions verbales du futur enseignant et de l'élève 404
Tableau 91 : lien entre le geste de demande de parole et prise de parole 406
Tableau 92 : répartition des destinataires des messages de la future enseignante et de l'élève 406
Tableau 93 : répartition des regards de la future enseignante 02/08 et de l'élève 407
Tableau 94 : fréquence et proportion de répétition et de reformulation 408
Tableau 95 : répartition (en nombre de mots) des propos du futur enseignant 2/08 lors de la rétroaction 409
Tableau 96 : répartition (en % de mots) des propos de FE2/08 en regard des objets de la situation d'enseignement-apprentissage 410
Tableau 97 : répartition des propos de la future enseignante 2/08 (en % de mots) en fonction des processus réflexifs 411
Tableau 98 : Langage verbal de FE 8/08 lié à l'aire didactique 416
Tableau 99 : principaux résultats relatifs aux comportements des élèves 418
Tableau 100 : principaux résultats des comportements non-verbaux de l'enseignant 419
Tableau 101 : répartition du nombre de mots relatifs à l'aire didactique 423
Tableau 102 : répartition du nombre de mots relatifs à l'aire psychopédagogique 424
Tableau 103 : articulation des résultats issus de l'observation et de l'analyse de contenu 429
Tableau 104 : formule de calcul de l'encadrement des futurs enseignants 467

Liste des figures

Figure 1 : modèle de Kolb (repris dans Daele, 2009) 51
Figure 2 : modèle ALACT (Korthagen, 2001) 53
Figure 3 : le modèle de Mc Alpine (traduction proposée par De Cock, 2007) 54
Figure 4 : les informations satellites de l'action (Vermersh, 1994, p. 45) 71
Figure 5 : les croyances et connaissances des enseignants (Vause, 2010, p. 7) 77
Figure 6: le cycle de vie des enseignants (Huberman, 1989) 93
Figure 7 : trois approches méthodologiques de la rétroaction vidéo (Tochon, 1996) 113
Figure 8 : savoir superviser lors de l'entretien de supervision (Correa Molina, 2005) 127
Figure 9 : positionnement des activités pédagogiques de la version 1.0 du dispositif en lien avec le modèle de Kolb (1984) 151
Figure 10 : capture d'écran du logiciel Nvivo 8 167
Figure 11 : capture d'écran du logiciel Tropes® 174
Figure 12 : répartition des unités codées dans la catégorie « satellites de l'information » 193
Figure 13 : répartition des unités codées dans la catégorie « moments » de la réflexivité 194
Figure 14 : répartition des unités codées dans la catégorie « objets » de la réflexivité 196
Figure 15 : représentation graphique des références relatives à la référence "élève" 202
Figure 16 : représentation graphique des références relatives à la référence "support pédagogique" 203
Figure 17 : positionnement des activités pédagogiques du dispositif v2 en lien avec le modèle de Kolb (1984) (cycle 1) 213
Figure 18 : positionnement des activités pédagogiques spécifiques au dispositif 2.1 en lien avec le modèle de Kolb (1984) (cycle 2) 214
Figure 19 : présentation des données recueillies 219
Figure 20 : dispositif de recueil de données dans le cadre de la rétroaction et utilisation de Nvivo® 220
Figure 21:positionnement des matériaux de recherche en lien avec le modèle de Kolb (1984) (cycle 1) 225
Figure 22 : positionnement des activités pédagogiques/matériaux de recherche en lien avec le modèle de Kolb (1984) (cycle 2) 225
Figure 23 : situation d'enseignement-apprentissage (Dehon, Derobertmasure 2011a; b) 229
Figure 24 : organisation des résultats 256
Figure 25 : structuration des résultats 257
Figure 26 : répartition (%) du nombre de mots prononcés par les futurs enseignants (2008-2009) en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage 259
Figure 27 : nombre total de mots prononcés par chaque futur enseignant lors de la rétroaction (2008-2009) 260
Figure 28 : répartition du nombre de mots de chaque futur enseignant en regard de l'aire psychopédagogique (rétroaction 2008-2009) 261
Figure 29 : répartition du nombre de mots de chaque futur enseignant en regard de l'aire d'objectivation (rétroaction 2008-2009) 261
Figure 30 : répartition (en pourcentage de mots) des propos de chaque futur enseignant en regard des quatre aires de la situation d'enseignement-apprentissage (rétroaction 2008-2009) 263
Figure 31 : répartition (en % de mots) des propos des futurs enseignants en fonction des 4 pôles (rétroaction 2008-2009) 264
Figure 32 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire didactique (rétroaction 2008-2009) 266
Figure 33 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire psychopédagogique (rétroaction 2008-2009) 267
Figure 34 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire d'objectivation (rétroaction 2008-2009) 268
Figure 35 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire cognitive (rétroaction 2008-2009) 269
Figure 36 : rétroaction de la future enseignante 7 270

Figure 37 : répartition des propos des futurs enseignants en fonction de l'initiative de la parole (rétroaction 2008-2009) 272
Figure 38 : répartition des propos interactifs des futurs enseignants (rétroaction 2008-2009) 273
Figure 39 : répartition (en % de mots) des propos proactifs des futurs enseignants (rétroaction 2008-2009) 274
Figure 40 : répartition (en % de mots) des propos réactifs des futurs enseignants (2008-2009) 275
Figure 41 : répartition du nombre de mots prononcés par les futurs enseignants en fonction des processus réflexifs 279
Figure 42 : répartition des processus réflexifs en fonction des trois niveaux de réflexivité (rétroaction 2008-2009) 280
Figure 43 : répartition (en pourcentage de mots) des processus de niveau 1 (rétroaction 2008-2009) 281
Figure 44 : répartition des processus de niveau 2 (rétroaction 2008-2009) 283
Figure 45 : répartition des processus de niveau 3 (rétroaction 2008-2009) 289
Figure 46 : répartition des processus en fonction des objets en pourcentage de mots (dossiers réflexifs 2008-2009) 291
Figure 47 : structuration des résultats 298
Figure 48 : répartition des propos du superviseur en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage (rétroaction 2008-2009) 301
Figure 49 : répartition des propos du superviseur (% d'encodage) en lien avec l'aire psychopédagogique (rétroaction 2008-2009) 303
Figure 50 : répartition des propos du superviseur (% d'encodage) en lien avec l'aire didactique (rétroaction 2008-2009) 305
Figure 51 : répartition des propos du superviseur (% d'encodage) en lien avec l'aire d'objectivation (rétroaction 2008-2009) 307
Figure 52 : répartition générale (en % de mots) des propos du superviseur (rétroaction 2008-2009) 308
Figure 53 : répartition des propos du superviseur (en % de mots) en fonction de chaque rétroaction 309
Figure 54 : lien entre les types d'intervention du superviseur (% de mots) et les objets sur lesquels ils portent (rétroaction 2008-2009) 314
Figure 55 : structuration des résultats 316
Figure 56 : lien entre le nombre de mots émis par le superviseur et le nombre de mots émis par le futur enseignant (rétroaction 2008-2009) 318
Figure 57 : ligne du temps de la rétroaction R8/08 320
Figure 58 : répartition des temps de parole du superviseur et du futur enseignant et visionnement de la vidéo lors de la rétroaction 8/08 (rétroaction 2008-2009) 321
Figure 59 : ligne du temps de la rétroaction R5/08 322
Figure 60 : répartition des temps de parole du superviseur et du futur enseignant et visionnement de la vidéo lors de la rétroaction 5/08 (rétroaction 2008-2009) 323
Figure 61 : lien entre la transmission et les questions métacognitives 333
Figure 62 : structuration des résultats 334
Figure 63 : Nombre de mots dans les dossiers réflexifs 2008-2009 335
Figure 64 : répartition (en %) des propos "réinvestis" et "nouveaux" dans les dossiers réflexifs (dossiers réflexifs 2008-2009) 337
Figure 65 : répartition des propos des futurs enseignants (dossiers réflexifs 2008-2009) en pourcentage de mots (réinvestissement et nouveau) 339
Figure 66 : répartition des propos de l'aire psychopédagogique nouveaux versus réinvestis (dossiers réflexifs 2008-2009) 341
Figure 67 : répartition des unités de codage (% de mots) en fonction des aspects non réflexifs réinvestis et nouveaux (dossiers réflexifs 2008-2009) 342
Figure 68 : répartition des processus réflexifs (dossiers réflexifs 2008-2009) 343
Figure 69 : processus réflexifs réinvestis versus nouveaux en % de mots dossiers réflexifs (2008-2009) 347
Figure 70 : Répartition des processus en fonction des objets en pourcentage de mots (dossiers réflexifs 2008-2009) 352
Figure 71 : structuration des résultats 354

Figure 72 : lien entre les processus et les objets (en % de mots) mobilisés dans les "avis élèves" (2008-2009) ____ 359
Figure 73 : structuration des résultats _____ 360
Figure 74 : répartition (%) du nombre de mots (dossiers réflexifs 2007-2008) en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage _____ 361
Figure 75 : répartition (en % de mots) des propos des futurs enseignants en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage (dossiers réflexifs 2007-2008) _____ 362
Figure 76 : répartition (%) du nombre de mots en fonction des processus réflexifs (dossiers réflexifs 2007-2008) __ _____ 363
Figure 77 : répartition (en % de mots) des propos des futurs enseignants en fonction des processus réflexifs (dossiers réflexifs 2007-2008) _____ 364
Figure 78 : lien entre les processus et les objets (en % de mots) mobilisés (dossiers réflexifs 2007-2008) _____ 367
Figure 79 : structuration des résultats _____ 368
Figure 80 : comparaison de la répartition des propos des futurs enseignants en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage (% de mots) (dossiers réflexifs 2007-2008/2008-2009) _____ 369
Figure 81 : structuration des résultats _____ 374
Figure 82 : illustration d'une série de trois codes_____ 387
Figure 83 : prises de parole de la FE 2/08 durant la séance de micro enseignement_____ 401
Figure 84 : activité physique de la future enseignante 02/08 durant le micro enseignement_____ 403
Figure 85 : activité physique des élèves durant le micro enseignement _____ 403
Figure 86 : répartition des interventions verbales de la future enseignante 02/08 durant la séance de micro enseignement _____ 405
Figure 87 : répartition des interventions verbales des élèves _____ 405
Figure 88 : schématisation des messages échangés durant la séance de micro enseignement de FE 2/08 _____ 407
Figure 89 : Visualisation chronologique des silences, des présentations et des questions_____ 417
Figure 90 : visualisation chronologique des regards portés sur les notes de l'enseignant_____ 420
Figure 91 : répartition des processus réflexifs (% du nombre de mots)_____ 421
Figure 92 : répartition des objets sur lesquels portent les propos (%du nombre de mots)_____ 423
Figure 93 : croisement des processus et des objets sur lesquels portent les processus réflexifs (nombre de mots) _ 425
Figure 94 : schéma de la salle de micro enseignement _____ 527
Figure 95 : capture d'écran de la grille de codage : distinction étudiant-superviseur (Nvivo/1) _____ 539
Figure 96: capture d'écran de la grille de codage : distinction en fonction des initiatives de la parole (Nvivo/2)___ 539
Figure 97 : capture d'écran de la grille de codage (Nvivo/3)_____ 539

Remerciements

Malheureusement trop souvent écrits à la hâte lors de la clôture du travail de rédaction, les remerciements n'en sont pas moins fondamentaux...d'autant plus que, dans mon cas, ce travail n'aurait jamais vu le jour sans un très grand nombre de personnes que je tiens à remercier.

Amoureux du vélo, j'ai pu, à plusieurs reprises, constater que la réalisation d'une performance personnelle, les mains sur le guidon, et la rédaction d'une thèse, les mains sur le clavier, selon la manière de les considérer, partagent de nombreux points communs. Tous les deux nécessitent une longue préparation et, un travail d'endurance. Ils sont parsemés d'étapes plus difficiles pour lesquelles l'abandon n'est jamais loin, ces moments sont vécus seul ou, souvent, accompagné. C'est donc sur le mode de la comparaison que ces quelques paragraphes sont rédigés.

Mes remerciements s'adressent, en premier lieu, à mon promoteur, le Professeur Marc Demeuse qui a joué pour moi le rôle d'un réel directeur d'équipe. Il m'a permis, grâce à ses conseils, son écoute, son encadrement, son souci de doter son équipe des outils nécessaires à la recherche et, finalement, par sa gestion de mon stress de préparer au mieux le travail dont vous lisez les premières lignes.

Je remercie également, très sincèrement, mon collègue de travail, coéquipier et ami, Arnaud, pour toute l'aide qu'il m'a apportée au cours de ce travail : tout comme pour nos randonnées cyclistes, il m'a accompagné, m'a encouragé et a accepté de « prendre le vent » pour moi afin de me permettre d'avancer plus vite.

Identiquement aux coureurs professionnels disposant d'un encadrement et d'un soutien collectif, j'ai pu également compter sur la présence, le soutien et l'aide d'une réelle équipe qui a accepté de m'aider en relisant, corrigeant, mettant en page… ce travail : Anne, Brigitte, Frédérique, Marie, … un énorme et sincère « merci ».

Tout comme les sportifs encouragés par leurs supporters, j'ai également eu la chance d'avoir « mes supporteurs » lesquels, comme le signifie bien le terme, m'ont supporté, poussé et chaque fois relancé un peu plus loin dans ce travail : à mes parents, *à ma petite sœur* (elle a tenu à ce que je fasse référence à elle de la sorte !), et, particulièrement, à Sophie qui m'a accompagné au quotidien durant ce travail, un énorme merci… du fond du cœur.

Je remercie également toutes les personnes qui, à de nombreuses reprises, ont eu la touchante attention de se soucier ou de contribuer d'une manière ou d'une autre à

l'évolution de ce travail : Audrey, Stéphanie, Damien, Céline, Fanny, Natacha, Sabine, Gaëtan, Monique, Pascal et Catherine, Michael, Maxime… merci.

J'adresse également mes remerciements à tous les futurs enseignants dont les productions ont été étudiées dans le cadre de ce travail.

Finalement, je profite également de l'occasion de ces quelques lignes pour remercier les membres du jury pour leur participation, leur lecture et leur évaluation de ce travail.

INTRODUCTION

Introduction

La formation initiale des enseignants est un enjeu qui dépasse les frontières d'une communauté ou d'une nation : l'Union européenne en a fait l'une de ses priorités lors de la déclaration de Bologne de 1999 et cinq orientations ont été identifiées : la masterisation du cursus de formation, le renforcement des liens entre le lieu de formation et le monde professionnel, l'intérêt du développement des compétences réflexives, l'encouragement à la mobilité internationale et, finalement, une incitation forte à développer une formation continue de qualité (Niclot, 2010).

L'intérêt que porte la recherche scientifique à « l'enseignant » (son profil, sa formation, sa cognition, son impact…) n'est pas neuf et différents courants théoriques s'y sont intéressés. Les premières recherches, dont le but avoué était de distinguer les traits de personnalité de l'enseignant « efficace », se sont surtout déroulées aux Etats-Unis (Bressoux *et al.*, 2002) durant les années '50. La volonté poursuivie était de dresser le portrait de l'enseignant idéal pour ensuite chercher à le recruter. Ce modèle reposait sur une conception aprioriste du « *bon enseignant* » (Amigues, 2003) qui se devait d'être intelligent, sympathique, souriant… La minceur des données empiriques de ce type d'approche a conduit à l'arrêt de ces recherches.

Une seconde vague de recherches a alors tenté d'approcher les pratiques de classe selon le paradigme du « processus-produit » (Rey *et al.*, 2006 ; Amigues, 2003 ; Amigues, Faïta, Saujat, 2004 ; Durand, 1996 ; Tochon, 1993). Ce type de recherches « *s'efforce de repérer des lois, c'est-à-dire des régularités entre deux séries de variables : le processus, c'est-à-dire les comportements des enseignants, et le produit, c'est-à-dire les performances, connaissances et attitudes des élèves* » (Durand, 1996, p. 12). Par opposition au premier courant évoqué, la définition du modèle enseignant est davantage formulée a posteriori. Ces recherches sont principalement de type quantitatif et outillées par des grilles d'observation qui permettent de mettre à jour l'occurrence de certains comportements des enseignants. Ceux-ci sont alors mis en relation avec les résultats d'évaluations standardisées administrées aux élèves. L'investigation des effets possibles de la pratique de l'enseignant et la recherche des caractéristiques de l'enseignant « efficace » (Tochon, 1993) ont donné lieu à la définition de ce que l'on dénomme « l'effet-maître» (Bressoux, 1994, 2001 ; Durant, 1996). Il s'agit de s'interroger sur l'éventuel poids qu'un enseignant peut avoir sur la réussite scolaire des apprenants.

Chaque école n'accueillant pas le même public, l'attention est portée au niveau des variables sur lesquelles l'enseignant peut réellement agir pour dégager un effet. Les recherches de type processus-produit, malgré l'apport de nombreux résultats, ont également fait l'objet de critiques (Durand , 1996) : l'approche quantitative adoptée permet de recueillir un grand nombre de données, certes, mais celles-ci sont décontextualisées. De plus, l'approche par le niveau « leçon » oblige la segmentation du processus enseignant en occultant la continuité de son action et limite la tâche enseignante à ce seul espace-temps (Durant , 1996).

D'autres recherches, davantage influencées par le cognitivisme, s'intéressent à « la pensée enseignante » (INRP, 2006 ; Brichaux , 1997 ; Altet, 1992 ; Tochon, 1993). Dans une optique ethnographique, les chercheurs tentent de décoder ce que l'enseignant a dans « la tête » : « *en se mettant à son écoute, le chercheur s'efforce de comprendre la manière dont il caractérise son action (…) il s'agit de comprendre ce que l'enseignant fait mais également ce qu'il pense à propos de ce qu'il fait* » (Brichaux, 1997, p. 99). A ces éléments, Tochon (1993, p.15) ajoute d'autres préoccupations à ce paradigme de recherche, à savoir, « *comprendre comment le discours didactique se transforme en connaissance pédagogique ; comment l'enseignant expert se distingue du novice ; comprendre et améliorer la formation des enseignants* ». L'une des difficultés majeures de ce type d'approche réside dans la validation de la concordance entre les données « traitées » par le chercheur et ce que l'enseignant « pense » réellement (Durand, 1996). Par la suite, le modèle du praticien réflexif développé par Schön dans le courant des années 1980, et présenté dans ce travail, s'est imposé comme une référence (Bressoux *et al.*, 2002, Altet, 2002, Rey, 2005). Il se base sur le courant phénoménologique qui attribue une importance primordiale à l'expérience vécue par le sujet et à la signification que l'individu lui attribue.

Une tendance actuelle recourt aux termes « d'activité enseignante » (Bressoux, 2001), « d'action située » (Durand, 1996), « de cognition située » (Bressoux *et al.*, 2002) pour définir ce que fait l'enseignant. L'action située peut se définir comme « *une activité complexe dont le but est l'adaptation à une situation ou à un contexte* » (Durand, 1996, p. 38) caractérisée par la régulation entre l'acteur et son contexte (chacun ayant un contrôle sur l'autre) et l'orientation vers un but précis. L'activité enseignante se situe au confluent de la contrainte (prescription des textes cadres) et de l'autonomie (la gestion de la classe) (Rey *et al.*, 2006 ; Durant, 1996 ; Doyle, 1986 cités par Clanet , 2002).

Elle regroupe deux composantes : les observables (comportements verbaux et/ou moteurs) et les non-observables (activités cognitives). L'unité d'analyse de l'activité enseignante est un point central de la démarche des chercheurs inscrits dans cette perspective. A ce sujet, Durand (1996) propose que la segmentation en unités d'analyse soit élaborée en fonction des unités jugées pertinentes par les enseignants. Le courant de la cognition située recourt à des méthodes qualitatives, notamment l'enregistrement audiovisuel enrichi de la retranscription de certains moments clefs et du commentaire de l'action par l'enseignant concerné *(*Bressoux *et al.*, 2002).

L'activité enseignante peut également être abordée à travers la didactique professionnelle, développée durant les années 1990 dans le monde francophone (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Il ne s'agit pas d'un courant scientifique spécifique à l'enseignement mais bien à l'ensemble des professions. Cette approche peut être résumée comme la réunion de trois courants théoriques : la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique (Pastré, *et al.,* 2006). L'objectif de cette approche est la conciliation de différents points de vue considérés comme complémentaires : l'activité de l'acteur au cœur de son apprentissage, l'observation des compétences professionnelles dans la réalité du travail et la mise à jour de l'intelligence de l'action, c'est-à-dire, l'articulation des apprentissages réalisés et des activités rencontrées.

Appliquées au domaine de l'analyse de l'activité enseignante, les recherches sont encore peu avancées (Pastré *et al.*, 2006) notamment à cause des difficultés inhérentes à l'analyse de l'activité enseignante : mélange de tâches prescrites et d'acquisition de compétences par la pratique, recours important à la parole, action sur un groupe (classe) et un individu (élève de la classe), gestion de planification d'ordresper divers (court, moyen et long terme). Malgré ces difficultés, l'analyse du travail enseignant sous l'angle de la didactique professionnelle est possible si l'on compare celle-ci à une activité de type « service » pouvant se définir généralement autour des notions d'objet, d'activité et d'interaction auxquelles Beckers (2007, p. 41) ajoute la durée et la visée de l'interaction dans un environnement dynamique. L'objet dont il est question est à percevoir selon deux angles complémentaires : il est considéré comme objet d'intervention si l'on se situe du côté du travailleur, et comme objet d'usage si l'on se place dans la perspective du bénéficiaire. Dans le cas de l'activité de l'enseignant, l'échange entre les deux sujets (l'enseignant et l'élève) est médiatisé par un objet hybride. Celui-ci est constitué, d'une part, du savoir que l'enseignant veut transmettre à ses élèves et, d'autre part, des compétences que les élèves mettent en œuvre pour réaliser les tâches censées favoriser le développement du savoir.

Par rapport à cet objet hybride, l'activité enseignante est considérée comme une régulation effectuée par l'enseignant « *à partir de ce qu'il infère des ressources mobilisées par ses élèves pour résoudre les problèmes qu'on leur pose* » (Pastré *et al.*, 2006, p.184). Cette régulation s'exprime de deux manières différentes : soit par la décomplexification de la tâche, afin que les élèves accèdent à la résolution du problème, soit à l'inverse, par la complexification de la tâche en vue de pousser les élèves vers un niveau de connaissance plus élevé que les auteurs dénomment comme le registre épistémique du savoir (par opposition au registre pragmatique de la simple réussite). L'aspect « satisfaction » du client, caractéristique des activités de service, est « remplacé » par l'engagement de l'étudiant (Beckers, 2007).

Reste également à prendre en compte, comme le signale Beckers (2007, p. 44) que dans la situation où le métier envisagé consiste à *« la construction d'un être humain dans ce qu'il a de plus spécifiquement humain (connaissances, valeurs, émotions,…) »*, il s'agit de considérer qu'au côté de l'environnement dynamique au sein duquel évolue l'enseignant, les bénéficiaires visés par son action ont des caractéristiques qui leur sont propres (ressenti, représentations, attentes) ce qui accentue le caractère imprévisible des situations rencontrées. L'ensemble de ces éléments amène Beckers (2007, p. 44) à conseiller une formation préparant à « *agir dans un paradigme de l'incertitude (plutôt que de l'expertise) et donc à développer un degré élevé d'autonomie, à être particulièrement attentif aux caractéristiques contextuelles et à l'histoire des processus… ».*

Contextualisation de l'étude

Le contexte qui nous intéresse plus particulièrement dans ce travail est celui de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en Communauté française de Belgique. Cette formation initiale des enseignants du secondaire supérieur est définie par le Décret du 8 février 2001. Ce décret coïncide avec la fin d'une période d'une vingtaine d'années marquée par l'absence d'aboutissement de nombreux projets de réforme de la formation initiale. La réforme mise en place par ce décret est « *justifiée par une double nécessité : préparer les futurs enseignants à rencontrer le nouveau prescrit légal (assurer l'égalité des acquis définis dans des référentiels de compétences) et rencontrer la diversité des publics d'élèves.* » (Beckers & Jardon, 2009, p.112). Cette réforme concerne l'ensemble de la profession enseignante : en effet, le 12 décembre 2000 et le 19 janvier 2001 paraissent les décrets relatifs à la formation des instituteurs primaires et maternels ainsi qu'à celle des régents (agrégation de l'enseignement secondaire inférieur). La volonté poursuivie à l'époque est d'indiquer, quel que soit le niveau d'enseignement, qu'il s'agit d'un même métier : celui d'enseignant.

Cette volonté se trouve concrétisée dans les textes puisque les décrets présentent les quatre mêmes domaines de formation et le même référentiel de compétences. Notons toutefois, comme le signalent Beckers et Jardon (2009, p.133), que « *si la même identité professionnelle est visée pour l'ensemble de la profession enseignante, le maintien de deux modèles de formation n'est sans doute pas sans conséquence sur la construction de cette identité davantage comme enseignant ou davantage comme spécialiste matière* » ; les mêmes auteurs notent également que « *professionnalisation du métier ne rime donc pas avec universitarisation de la formation* ». L'une des dernières modifications apportées à la formation des enseignants du secondaire supérieur ne concerne qu'un nombre limité de facultés et fait suite au décret de Bologne (2004) : elle consiste à permettre aux étudiants de réaliser un master à finalité didactique qui les conduit à réaliser la formation « disciplinaire[1] » et pédagogique en parallèle. L'article 3 du chapitre II du décret de 2001, « *en référence au décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* », présente, comme objectif de formation, un référentiel de 13 compétences[2] à développer au cours de la formation.

À ces compétences, s'adjoignent « *les contenus, indissociables et complémentaires, nécessaires pour construire ces compétences. Ils sont constitués, sans aucune hiérarchie entre eux, par quatre axes comprenant : (1) l'appropriation des connaissances socio-culturelles comportant au moins 30 heures; (2) l'appropriation des connaissances pédagogiques assorties d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche comportant au moins 60 heures; (3) l'appropriation des connaissances socio-affectives et relationnelles comportant au moins 30 heures; (4) le savoir-faire comportant au moins 90 heures* » (chapitre III, article 4 du décret du 8 février 2001).

---

[1] On entend par formation disciplinaire la formation en lien à la maitrise de la discipline enseignée (les mathématiques, l'anglais, …).

[2] 1) Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ; 2) Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces ; 3) Etre informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence ; 4) Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ; 5) Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique; 6) Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ; 7) Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession; 8) Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne; 9) Travailler en équipe au sein de l'école ; 10) Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler; 11) Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ; 12) Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ; 13) Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

La lecture et l'analyse de ce décret mettent en avant des termes clefs tels que « les attitudes professionnelles », « les compétences professionnelles », « le regard réflexif », « la planification »… qui correspondent à la valorisation d'un nouveau modèle de professionnalité: celui du praticien réflexif notamment doté d'une identité professionnelle forte (Paquay, 2005 ; Maroy, 2001 ; Beckers & Jardon, 2009). Le concept de la réflexivité n'est pas nouveau en ce sens qu'il a déjà fait l'objet de nombreuses recherches (notamment : Van Manen, 1977 ; Kirby & Paradise, 1992 ; Tochon , 1993 ; Schön, 1994 ; Richards et Lockhart, 1994 ; Hatton & Smith, 1995 ; Durand, 1996 ; Wah Seng, 2001 ; Perrenoud, 2001b ; Boutet, 2004 ; Jorro, 2005 ; Scheepers, 2005 **;** Donnay & Charlier, 2006 ; De Cock, 2007 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2006) dont les principaux résultats ont donné lieu tantôt à des essais de définitions et de modélisations du concept, tantôt à des essais d'opérationnalisation et d'évaluation. Aussi, n'est-il pas étonnant que le modèle du praticien réflexif ne soit pas particulier à la Communauté française de Belgique, mais bien un élément commun à différents programmes de formation des maîtres (Richardson & Placier, 2001, cités par Maurice, 2002).

En Communauté française de Belgique, la formation initiale des enseignants est mise en place par différents opérateurs dont la division correspond au niveau d'enseignement auquel les futurs enseignants sont formés. Ainsi, les départements pédagogiques des Hautes Ecoles forment les enseignants du préscolaire, du primaire et de l'enseignement secondaire inférieur. Les universités organisent, quant à elles, l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (il s'agit de l'agrégation dans les disciplines organisées par l'université) et le certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur. Finalement, des centres de promotion sociale dispensent également des formations nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant pour l'enseignement secondaire supérieur qualifiant, l'enseignement secondaire supérieur professionnel et le certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur. Ces différentes formations peuvent être organisées par chacun des réseaux subventionnés par la Communauté française de Belgique.

En tant qu'opérateur de formation, l'Université de Mons organise l'agrégation pour les disciplines universitaires dont elle décerne le diplôme. Le quatrième axe du décret, relatif au savoir-faire, est entièrement sous la supervision du service de Méthodologie et Formation du Professeur Demeuse[3]. Il est composé de quatre cours distincts : (1) micro enseignement et analyse des pratiques pédagogiques, (2) stage préparatoire à l'enseignement, (3) stage préparatoire à la vie scolaire et (4) stage d'enseignement. L'étude menée au travers de ce travail porte plus particulièrement sur deux de ces cours, à savoir, (1) le micro enseignement et analyse des pratiques pédagogiques ainsi que (2) le stage préparatoire à l'enseignement, représentant un total de cinquante heures de formation. Le paragraphe 2 de l'article 9 du décret organisant l'agrégation stipule que les démarches proposées dans ce cadre « *offrent aux étudiants un ensemble d'activités susceptibles de faire émerger des compétences et attitudes professionnelles et un regard réflexif sur celles-ci. Ils leur permettent d'expérimenter, d'observer et d'analyser les différentes composantes de la profession, d'élaborer progressivement leur identité professionnelle et de planifier leur perfectionnement ultérieur* ».

Dans le cadre précis de ces cinquante heures de formation, le développement des deux compétences[4] suivantes est visé : 1) planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ; 2) porter un regard réflexif sur sa pratique. Pour atteindre ces objectifs, la formation mise en place par le service de Méthodologie et Formation doit répondre à plusieurs impératifs : premièrement, permettre au futur enseignant[5] d'être confronté à des situations d'interactions avec des apprenants ; deuxièmement, que ces situations d'apprentissage aient été préalablement planifiées ; et, finalement, que ces diverses démarches puissent faire l'objet d'une réflexion de la part du futur enseignant. C'est en ce sens qu'un dispositif de formation a été mis en place, évalué et régulé par le biais de ce travail de thèse.

---

[3] En ce qui concerne la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (FPSE) et la faculté Waroqué d'Economie-Gestion (FWEG).

[4] parmi les 13 instaurées par le décret

[5] dans ce travail, l'expression « futur enseignant » sera utilisée pour désigner l'étudiant de l'agrégation appelé à devenir enseignant à la suite de sa formation. Le mot « élève » sera utilisé pour désigner l'individu qui se trouve en face du futur enseignant, qu'il s'agisse d'élèves du secondaire ou d'étudiants de l'agrégation se retrouvant dans la situation d'élève.

La démarche est organisée en plusieurs étapes. Premièrement, sur la base d'une revue de la littérature, exposée dans les trois premiers chapitres, les concepts d'enseignant professionnel, de praticien réflexif et d'enseignant expert sont étudiés. Ce travail de définition permet, d'une part, de préciser les objectifs de la formation et, d'autre part, de mettre à jour différentes modalités de formation permettant de développer la pratique réflexive. Ces différentes modalités, décrites dans le cinquième chapitre, ont permis de mettre sur pied un premier dispositif de formation visant le développement de la réflexivité ; le chapitre VI en présente l'organisation, l'intérêt et les choix théoriques ayant guidé son élaboration. Afin de réaliser l'évaluation de ce dispositif, une méthodologie permettant d'opérationnaliser et d'évaluer la notion de réflexivité est nécessaire. Cet aspect est développé dans le septième chapitre qui se focalise, notamment, sur les logiciels d'analyse de contenu. Ces deux premières étapes constituent ce que nous définissons comme la démarche exploratoire dont les résultats (chapitre VIII) permettent, d'un point de vue pédagogique, de proposer une version améliorée du dispositif de formation (chapitre IX) et, d'un point de vue méthodologique, une méthode d'évaluation (chapitre X). Sur la base des résultats de la seconde phase de recherche (chapitre XI), l'étude se termine par la définition de perspectives de travail en termes d'améliorations pouvant être apportées à la formation en interne ainsi que lors des stages notamment par la formation des maîtres de stage.

CHAPITRE I : L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE

I. L'enseignant professionnel et la formation professionnelle

1. L'enseignant professionnel

Le terme « professionnel » et tous ses dérivés sont, depuis les années '90, généralement associés au domaine de l'enseignement et de la formation des enseignants (Gervais & Lepage , 2000). Cependant, que recouvre cette notion? L'enseignant exerce-t-il une profession ? Et si oui, dans quelle(s) mesure(s) ?

1.1 Qu'est-ce qu'une profession ?

La littérature sociologique offre plusieurs définitions du concept de "profession". Maroy et Cattonar (2002) et Wittorski (2008), au travers de leur synthèse, identifient plusieurs courants, principalement anglo-saxons, ayant abordé la notion de profession ; il s'agit des approches fonctionnaliste, interactionniste et néo-wébérienne.

Selon l'approche fonctionnaliste, les professions sont orientées vers un intérêt général « *en contribuant à la régulation et au contrôle permettant le bon fonctionnement de la société* » (Maroy & Cattonar, 2002, p.11), elles « *offrent un service public d'une importance considérable* » (Kelly, 2010, p. 53). La typologie de Chapoulié (1973, cité par Aubert, 2000 ; Maroy & Cattonar, 2002) distingue la profession d'autres activités car celle-ci repose sur des compétences techniquement et scientifiquement fondées ne pouvant se réduire « *à l'application de techniques apprises mais suppose un jugement éclairé* » (Beckers, 2007a, p.13), un code éthique réglant l'exercice de la profession, une formation longue dans des établissements spécialisés, un contrôle technique et éthique des activités par des collègues et une communauté de membres partageant des identités et des intérêts spécifiques. Chapoulié ajoute que les professions appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes. Lemosse, proche de la théorie fonctionnaliste, (1989 cité par Gather Thurler, 1995 ; Charlier, 2006) résume la profession en fonction de six critères : l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ; c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ; elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art, plutôt que purement théorique et spéculative ; sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ; le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne ; il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

L'approche interactionniste, quant à elle, postule qu'on ne peut définir la notion de profession de manière globale et aborde la définition de celle-ci sous l'angle du jugement de valeur qui en est fait. Aussi, selon ce courant, elle se définit davantage au niveau de la capacité des individus occupant une profession à se faire reconnaitre en tant que tels par la société (Maroy & Cattonar 2003) et à se préserver de la concurrence (Wittorski, 2008). On assiste également au développement, par les groupes professionnels, de l'élaboration de *« rhétoriques professionnelles »* (Wittorski, 2008, p.18). Cependant, l'aspect uniformisant de ce courant n'a pas permis à cette approche de donner une vision pertinente des professions (Bourdoncle, 1993) : médecins, avocats, enseignants, mais aussi chanteurs et sportifs se sont vus dénommés « professionnels » sur l'unique base du jugement de valeur porté par la société.

Selon Freidson, appartenant au courant néo-wébérien, la profession ne doit pas être définie en fonction des savoirs nécessaires à l'application de cette profession car les apprentissages réalisés au cours de l'expérience apparaissent comme plus déterminants que les savoirs diffusés lors de la formation (Wittorski, 2008) ; il propose donc de retenir le critère de l'autonomie dont jouissent les membres d'une profession (Maroy & Cattonar, 2002 ; Lang, 1999). Le caractère altruiste de la démarche du professionnel est également remis en question : il s'agirait davantage d'une manière d'accéder à une plus grande autonomie et à un plus grand pouvoir au sein de la société (Wittorski, 2008). Pour Dubar (1991, cité par Baillauquès & Breuse, 1993, p.117) « *une profession émerge quand un nombre défini de personnes commence à pratiquer une technique définie, fondée sur une formation spécialisée* ».

Bourdoncle (1993, p. 96) reproche aux modèles précédents leur niveau de précision trop élevé. Selon lui, pour qu'une profession soit reconnue comme telle, il ne faut pas qu'elle *« mette en œuvre des connaissances largement accessibles ou qu'elle utilise des connaissances qui peuvent être ésotériques, mais qui ne s'avèrent pas efficaces* » mais au contraire qu'elle puisse résoudre des situations problématiques par la mise en œuvre de procédures non routinières.

1.2 La professionnalisation

Tous les auteurs traitant de cette notion s'accordent sur un point : celui de dire qu'elle est polysémique et qu'elle est sujette à controverse (Wittorski, 2008 ; Bourdoncle, 2000 ; Hofstetter, Schneuwly, & Lussi, 2009).

Wittorski (2008) identifie au moins trois sens relatifs à ce concept qu'il articule autour de trois paires de termes : professionnalisation-profession, professionnalisation-efficacité du travail et professionnalisation-formation. L'une des significations provient des mêmes tentatives de définition de la profession, à savoir le courant fonctionnaliste, où la professionnalisation est un « *processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service* » (Wittorski, 2008, p.12). La volonté est de parvenir à davantage de reconnaissance visant à s'assurer une meilleure place dans la société ou davantage d'autonomie en ce qui concerne les règles régissant le groupe envisagé. Une autre définition de la notion de la professionnalisation, correspond selon Wittorski (2008), à une évolution des exigences à l'égard des salariés, caractérisée par « *des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes* » (p.13). Dugué (1999 cité par Wittorski, 2008, p.13) y voit là une manière de « *faire passer la pilule de la flexibilité* ». Finalement, le mouvement de professionnalisation s'observe également dans le champ de la formation (Wittorski, 2008 ; Bourdoncle, 2000) dont l'évolution se caractérise par une articulation forte entre le monde du travail et le monde de la formation. On assiste également à une volonté de se distinguer d'une approche essentiellement théorique ou attribuant totalement au terrain la fonction de formation. Les dispositifs mis en place dans ce cadre visent à appréhender collectivement le travail effectué, la réflexion concernant les pratiques et les activités visant la formation (Wittorski, 2008). La thèse défendue par l'auteur est que la notion de professionnalisation :

- est une intention sociale traversée par de nombreux enjeux au niveau des domaines relatifs au social, au travail et à la formation ;
- est un processus visant le développement de process d'action entendus comme « la façon dont un individu agit dans une situation. Cette activité, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement, conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence » (p. 32).

Dans le même ordre d'idée, un professionnel est considéré comme compétent une fois qu'il « a construit une organisation efficace de son action dans un type de situations qu'il considère comme semblables : c'est l'organisation de l'action professionnelle qui reste stable alors même que son exécution s'adapte aux caractéristiques de chaque situation rencontrée » (Beckers 2009a p 4). Beckers (2007a) associe également une composante processuelle à la notion de professionnalisation mais davantage liée au niveau de « l'évolution d'un métier vers plus de reconnaissance sociale avec les stratégies que cette valorisation statutaire suppose, l'accroissement des exigences sociétales vis-à-vis des travailleurs à qui sont confiées des responsabilités importantes et les modifications dans la manière dont ces travailleurs exercent effectivement leur métier au quotidien » (p.11);

- est une transaction par laquelle l'individu se voit attribuer une professionnalité.

Le terme de « professionnalisation » peut s'appliquer à plusieurs éléments et Bourdoncle (2000) propose de retenir cinq objets pour lesquels la notion prend un sens particulier. Il s'agit de : l'activité, le groupe, les savoirs, les individus et la formation.

- l'activité : la professionnalisation peut résulter de l'évolution d'activités ayant pu être gratuites, mais étant devenues payantes. Ces activités sont liées à des savoirs formalisés enseignés dans des cursus universitaires. Bien que reconnue comme insuffisante si elle n'est pas étroitement liée à la pratique professionnelle notamment via des stages, l'universitarisation apparait être un facteur important que soulignent également Niclot (2010) et Beckers, (2007a). Wittorski (2009) associe également les termes professionnalisation et activité qu'il organise autour de référentiels construits à partir de démarches de réflexion pour l'action et sur l'action. Il y intègre également l'objet des « savoirs », considérés distinctement par Bourdoncle (2000), lesquels « *vont faire l'objet d'un tri, d'une validation collective en vue de créer le système d'expertise de la nouvelle profession* » (p. 8). Wittorski (2009) ajoute également une professionnalisation des organisations qui consiste en le même type d'opération que la professionnalisation de l'activité sauf que le niveau concerné sera de nature collective ;

- le groupe qui, grâce à son action, peut prétendre à plus d'autonomie et améliorer son statut social par l'élaboration d'un code déontologique/éthique, la demande et la reconnaissance d'un droit d'exercice… ;

- les savoirs qui sont de nature abstraite, d'un niveau de généralité élevé et relativement peu accessibles pour les personnes extérieures au domaine considéré. Ils doivent efficacement pouvoir être appliqués à des situations concrètes. Les savoirs en question sont considérés comme connaissant alors une « *croissance en spécificité, rationalité et efficacité en même temps qu'une diversification dans leur nature (savoirs procéduraux autant que déclaratifs, compétences plutôt que savoirs) et une reformulation en termes de compétences* » (Bourdoncle, 2000, p.118) ;

- les individus sont l'objet d'une double acquisition : le développement de compétences professionnelles (savoir, savoir-faire et savoir-être) en situation et le développement d'une identité professionnelle par la socialisation professionnelle qui, bien qu'étant « *méthodiquement* » recherchée par la formation initiale, *« peut aussi se produire en dehors ou même en opposition à de tels dispositifs* » (Bourdoncle, 2000, p.126). La professionnalisation des individus est également relevée par Wittorski (2009) qui précise que le point commun aux logiques d'action relative à celle-ci concerne l'analyse des pratiques et le développement de la réflexion sur et pour l'action ;

- la formation qui doit permettre de tendre vers plus d'adéquation des individus vis-à-vis d'activités économiques précises. La professionnalisation de la formation se caractérise également par le recours à des formateurs venant du terrain et par le renforcement de l'alternance entre lieu de formation et lieu de pratique (Niclot, 2010 ; Beckers, 2007). Elle doit également permettre d'accéder à des savoirs théoriques de haut niveau incorporant une dimension scientifique (Hofstetter *et al.*, 2009).

D'autres notions, construites sur les mêmes racines, gravitent dans le champ conceptuel envisagé. Il s'agit des termes professionnalité, professionnalisme et professionnisme, proposés par Bourdoncle (1991).

La professionnalité renvoie à un état*, « au produit d'un processus »* (Philippot, 2008, p. 45), regroupant l'ensemble des éléments (savoirs, compétences et dispositions) qu'un individu mobilise lors une activité professionnelle (Barbier, 1996, p. 53 cité par Gomez, p.178). Elle peut s'appliquer à l'individu ou à un groupe, et correspond, à un moment donné d'une carrière, à une configuration professionnelle qui s'organise en trois dimensions : technique, sociale et éthique. Pour l'enseignant, ces dimensions correspondent aux savoirs professionnels, à l'habitus professionnel et à l'éthique professionnelle (Philippot, 2008, p. 51).

Le professionnalisme, quant à lui, est considéré comme le fruit de la socialisation professionnelle et renvoie à l'adhésion des individus aux règles du groupe auquel ils appartiennent (Bourdoncle, 1991).

Le professionnisme est davantage à comprendre dans le sens d'une action définie comme « *la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités* (Wittorski, 2008, p. 20). L'aspect revendicatif du terme est également relevé dans les textes officiels québécois (Gouvernement du Québec, 2001, p.17) et chez Bourdoncle (1991) qui attribue ces actions aux « *associations professionnelles, syndicats et corporations diverses* » (p. 76).

1.3 La formation professionnelle…

Maubant (2007c, p. 68) identifie la période des années '70 comme étant à l'origine d'une production scientifique importante concernant la formation professionnelle. Selon cet auteur, trois perspectives ont été à la base de ce développement : « *la perspective idéologique* » relative aux origines de la formation professionnelle*, « la perspective socio-politique »* orientée vers les finalités de ce type de formation et *« la perspective didactico-pédagogique »* s'intéressant à la question des apprentissages professionnels.

L'enjeu d'une formation professionnelle n'est pas de préparer un individu à un lieu de travail, mais bien à un champ professionnel (Beckers, 2007a). En effet, si l'on peut assister sur les lieux de travail à l'élaboration, à la construction du professionnel, ce résultat ne constitue pas un but en soi, il s'agit « *d'un sous-produit, non intentionnel* » (Beckers, 2007a, p. 8) dans un contexte orienté par l'activité productrice. L'enjeu de la formation initiale est plus large et plus fondamental : favoriser l'apprentissage et le développement de l'individu en articulant les phases d'apprentissage à celles de leur mobilisation.

Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) reprennent également cette distinction entre activité productive et constructive (empruntée à Samurçay et Rabardel) lesquelles sont considérées comme indissociables (pas d'activité sans apprentissage) même si les durées dédiées à ces deux activités peuvent largement fluctuer d'un métier à l'autre.

Dans les milieux professionnels, l'apprentissage est considéré comme incident, car non voulu, alors que dans les lieux de formation, l'apprentissage est intentionnel ce qui signifie que les activités productives ne sont alors qu'un support à la mise en place de l'activité constructive. C'est donc parce que la didactique professionnelle met l'accent sur l'analyse de l'activité constructive accompagnant l'activité productive qu'elle propose l'analyse de l'apprentissage dans les lieux de travail plutôt que dans les lieux de formation. À cette fin, il est proposé (Beckers, 2007) de construire de réels référentiels de formation, élaborés sur la base des référentiels métiers, présentant les compétences nécessaires pour réaliser les tâches ainsi que les ressources utiles à ces compétences.

1.4 … des enseignants

Le courant de la didactique professionnelle, souvent associé à la formation initiale des enseignants (Beckers, 2007 ; Vinatier, 2009 ; Le Bas, 2005), s'organise autour de trois orientations : (1) l'analyse des apprentissages ne peut pas être dissociée de l'analyse de l'activité par les acteurs, (2) les compétences professionnelles doivent être observées sur le lieu de travail et, finalement, (3) les concepts de schème et d'invariant opératoire sont supposés nécessaires pour comprendre l'intelligence de l'action. La signification du mot « didactique » dans le syntagme « didactique professionnelle » correspond à l'une des caractéristiques de ce courant, à savoir « *une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapport aux contenus à apprendre. Simplement, elle se centre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p.146). L'objectif de la didactique professionnelle est double : d'une part, « *construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence* », d'autre part, « *utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences* » (Pastré, 2002, p.10).

La notion de concepts pragmatiques (Pastré, 2002), particulièrement présente dans ce courant, permet de caractériser les activités de travail, c'est-à-dire les invariants opératoires pouvant être retrouvés chez un individu lors du traitement de toutes les situations semblables rencontrées ; il s'agit des *propositions tenues pour vraies dans l'activité* (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p.152). Les concepts pragmatiques n'ont de visée ni épistémique ni descriptive, ils sont orientés vers le diagnostic de situation afin de mettre en place une action efficace[6]. Ils ne sont pas non plus définis précisément par les usagers même s'ils font l'objet d'une transmission (par l'échange verbal et la démonstration) des plus expérimentés vers les novices et ne deviendront concepts que lorsque l'individu aura eu une activité constructive[7]. Finalement, ils sont spécifiques à une situation professionnelle : ils sont « *représentatifs d'un champ professionnel, mais aussi d'un type de stratégie qu'un acteur est capable de mobiliser* » (Pastré, 2002, p.13).

Beckers (2007) propose d'orienter la formation initiale autour des 3 familles de tâches reprenant les 13 compétences du Décret : a) planifier l'apprentissage et son évaluation ; b) gérer l'interaction avec les élèves en classe : « Eduquer » et « Faire apprendre » ; c) établir des relations de partenariat éducatif. Si les conditions et les contextes de la formation initiale rendent certains aspects difficiles à travailler (notamment la planification à long terme et la construction d'un partenariat éducatif), d'autres, particulièrement cruciaux lors des premières expériences, peuvent être travaillés : l'entrée en contact, l'engagement des élèves dans la tâche…

La formation initiale vise également la construction identitaire du futur enseignant. En ce sens, Beckers (2004, p. 67) précise les types d'expérience humaine que la formation doit permettre de réaliser. Il s'agit

- *des activités opératives* visant l'interaction avec un milieu professionnel et la construction des savoirs d'action ;
- des activités de pensée ou de conceptualisation amenant les futurs enseignants à interpréter et transformer leurs vécus, aux « significations offertes par l'action professionnelle à l'identité pour soi » ;

[6] Beckers propose de les appliquer au domaine de l'enseignement (2007, p.224). L'auteur prend ainsi l'exemple de la tenue de la classe et montre les indicateurs retenus par un enseignant pour établir un diagnostic : proportion du groupe « au travail », attitude des élèves vis-à-vis de la tâche assignée, niveau de bruit,…

[7] 2ème exemple : même si le professionnel associé insiste sur l'intérêt d'une « bonne tenue » de la classe et sur l'intérêt de mettre en place des interventions proactives… le futur enseignant doit néanmoins « *prendre progressivement ses marques, percevoir les signes avant-coureurs d'une perte de concentration et le bruit des élèves au travail,… »*

- des activités de communication qui permettent aux futurs enseignants de défendre les choix posés en stage. En ce sens, « ils offrent à leur tour des significations, des images identitaires (identité pour autrui) ».

La formation initiale doit répondre à plusieurs exigences et s'organiser autour de principes directeurs. Beckers (2009a) indique qu'un des principes fondateurs à respecter est celui de la double germination des concepts. Ce principe issu de la pensée de Vygotski *« suggère une double origine à la conceptualisation : une émergence des concepts à partir de l'action, via la médiation sociale (des pairs ou des anciens) et une intériorisation des savoirs objectivés de référence, explicitement proposés par les formateurs.* Il y a donc une reconnaissance des apports respectifs de l'action (par exemple, les stages) et de l'*apport de situations formalisées où l'action est suspendue, réfléchie, modifiée»* (Beckers 2009a p 6) (par exemple, les séminaires, les rencontres avec les superviseurs,…).

Les dispositifs professionnalisants, puisqu'ils visent le développement de compétences professionnelles chez l'enseignant, se doivent de favoriser la rencontre avec la pratique, qu'elle soit insérée dans le monde réel ou simulée avec réalisme en contexte de micro-enseignement (Paquay *et al.*, 1996).

À cette caractéristique, les mêmes auteurs ajoutent une composante récurrente au développement des compétences professionnelles : le réinvestissement dans des situations proches de celles déjà vécues, du fruit de l'intégration des réflexions menées sur la base des expériences antérieures. Cet aspect constitue un nouvel apprentissage. Aussi, les dispositifs professionnalisant se caractérisent, d'une part, par l'articulation de moyens visant « *explicitement à faire construire des compétences et des composantes identitaires susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles données* » (Beckers *et al.*, 2003, pp. 2-3), et d'autre part, par la création de liens entre théorie et pratique (Mottet , 1995b, p. 83). Ce continuel va-et-vient entre le « terrain », l'analyse des situations de classe et l'action engendrée par cette analyse confère au statut de la professionnalité une forme de continuité (Gouvernement du Québec, 2001) : la professionnalité n'est jamais « acquise » en tant que telle, elle se travaille au quotidien.

Finalement, la formation doit intégrer une réelle préparation « en interne » aux activités réalisées « en externe », c'est-à-dire, dans le milieu professionnel lors des stages. Outre l'argument communément admis selon lequel les écoles ne sont pas des lieux d'expérimentation sauvage dans lesquels on enverrait des futurs enseignants exercer sans formation préalable, un autre argument plaide en faveur d'une préparation aux stages, il s'agit de la volonté « d'*éviter une imprégnation socialisante trop exclusive par la culture locale* ». Il s'agit donc « *d'alerter « l'environnement cognitif » du sujet pour que la confrontation au champ réel de l'activité se passe sur un mode réflexif plutôt qu'imprégnatif* » (Beckers, 2009a, p. 7) et permettre que « *la construction des premières expériences professionnelles propres ne soit trop strictement pilotée par ces modèles implicites* (issu du vécu antérieur)*, et ne se sédimente dans ces formes* » (Beckers, 2008, p. 233).

1.5 La déprofessionnalisation des enseignants ?

Lessard (2000) et Maroy (2006), s'intéressant au contexte général dans lequel s'inscrit le rôle de l'enseignant, identifient des éléments de tension. Dans ce contexte, la notion de l'autonomie de l'enseignant, particulièrement discutée par Maroy et Cattonar (2002) et considérée comme l'une des caractéristiques essentielles de la profession enseignante, est particulière dans le sens où elle ne s'applique pas à la sélection, par l'enseignant, des savoirs à enseigner (dénommé par Maroy (2005) comme le choix de la culture scolaire) mais s'établit plutôt dans un rapport d'analyse critique que l'enseignant entretient avec sa pratique et sa manière d'atteindre les objectifs fixés par d'autres. De plus, selon Lessard (2000), les politiques de l'éducation se caractérisent par la définition d'un minimum à atteindre pour tous (socles de compétences), la mise en place d'évaluations externes des élèves (diagnostiques et certificatives), la participation à des évaluations internationales… lesquelles contribuent à renforcer le principe *d'accountability* (Maroy, 2006), selon lequel l'enseignant doit « répondre de ses actes[8] » (Lessard, 2000), « rendre des comptes » (Maroy, 2006). Les travaux de Maroy (2006) - reprenant ceux d'Osborne et ses collègues (2000), de Ball (2003) et de Hargreaves (2003)- s'intéressent notamment à l'influence de *l'accountability* sur le travail enseignant dans des contextes de *high stake accountability*.

[8] À différents niveaux : au système (évaluation externe) mais aussi aux parents (possibilités de recours)

Les conclusions de ces différents auteurs se rejoignent quant aux « nouvelles » conceptions des enseignants au sujet de leur travail : celles-ci se caractérisent par une perte d'identité professionnelle, une démotivation, le sentiment de travailler davantage selon une logique de contrat (par opposition à une logique de confiance). Cette nouvelle professionnalité que certains auteurs, comme Sachs (2001 cité par Maroy, 2006), désignent comme une professionnalité managériale, comprise comme la capacité à atteindre les objectifs assignés par des instances gravitant autour de la profession (le politique dans le cas des enseignants). Ce phénomène est principalement observé chez les jeunes enseignants.

Cette déprofessionnalisation, décrite par Maroy peut, sous un autre angle, être comprise comme une mutation de la profession enseignante. D'une position quasi-libérale caractérisée par une grande autonomie, la profession enseignante se rapproche aujourd'hui davantage d'une position de fonctionnaire au sein de l'institution publique… ce qui correspond effectivement à leur statut[9]. À cette vision de prolétarisation de l'enseignement, d'autres auteurs (Lessard, 2000 cité par Beckers, 2007) indiquent que la nature même de la fonction occupée par les enseignants caractérisée par l'interaction *« avec et pour des humains ne pourra donc jamais se réduire à l'exécution d'actes techniques et de tâches dont la conception sera laissée à d'autres »* (p. 30).

[9] Cette façon de concevoir le statut de l'enseignant peut également être influencée par une certaine vision de la fonction des enseignants dans le réseau catholique auquel appartient Maroy 2006

1.6 L'enseignant professionnel

À la lumière de ces différentes définitions, peut-on dire que l'enseignant exerce une profession ? Si l'on se base sur l'approche fonctionnaliste de la profession, l'enseignement apparaît alors comme une semi-profession (Huberman, 1993 et Perrenoud, 1993 cités par Maroy & Cattonar, 2002 ; Lemosse, 1989 cité par Charlier, 2006 ; Philippot, 2008) parce que tous les critères la définissant ne sont pas rencontrés notamment au point de vue de la nature de la formation, de l'existence d'une communauté de membres et « *du statut incertain des savoirs fondant l'exercice du métier* » (Beckers, 2007, p.16). Cependant, en se basant sur d'autres critères, Maroy et Cattonar (2002) jugent l'enseignant capable de gérer une situation complexe, autonome et respectant un code éthique. Selon ces auteurs, les gestes posés sont considérés comme des actes intellectuels non routiniers (Beckers, 2004), dont la visée altruiste permet de rendre un service à la société et, à ce titre, les enseignants peuvent être considérés comme des professionnels. L'enseignant professionnel se distingue ainsi par la maîtrise de compétences spécifiques (Lenoir , 2004) et se caractérise par sa capacité à innover et à définir, dans un contexte qu'il délimite, des objectifs prenant corps au travers de différents projets (Paquay *et al.*, 1996).

L'enseignant professionnel occupe cependant un statut particulier. En effet, comme l'indiquent Nault (1999), Maroy (2005) *et* Altet (2006), une particularité de la profession enseignante réside dans l'interaction que l'enseignant entretient avec[10] ses élèves ; ainsi « *contrairement aux actes médicaux où les protocoles d'action reposent largement sur des données purement scientifiques, les interventions de l'enseignant ont pour base ses propres ressources personnelles dans des situations où il ne maîtrise pas tous les éléments de l'environnement qui conditionnent son action* » (Nault, p.141). D'autres auteurs, comme Kelly (2010, p. 54) distinguent la professionnalité générique (partagée par tous les enseignants et « *qui entre en jeu dans les questions concernant l'éducation en général* ») de la professionnalité spécifique qui se met en place lors de la rencontre et de l'interaction entre chaque enseignant et sa classe.

Il s'agit de composer avec une certaine dose d'incertitude et d'imprévu. C'est ce qui permet à l'enseignant de développer une composante supplémentaire du modèle de professionnalité : la capacité à résoudre des problèmes (Tochon , 1993). Pour définir cette capacité à intervenir pertinemment en situation d'imprévu, Schön a développé le concept de réflexion en action (Bourdoncle, 1993).

[10] Comme l'énonce Maroy (2005, p.7) « *l'enseignant ne travaille pas sur des élèves mais avec et pour des élèves* » (p.7) »

Le modèle de l'enseignant professionnel englobe celui du praticien réflexif, le second pouvant d'ailleurs être considéré comme prérequis du premier : « *un praticien qui conceptualise, mobilise un aspect de la pensée réflexive et par conséquent un aspect de la professionnalité* » (Jorro , 2005, p. 45). Ainsi, la composante réflexive est complètement intégrée, de différentes manières, à l'aspect professionnel de l'enseignant. Selon Maubant (2007a) et Durant (1996) l'approche réflexive constitue le passage obligé entre le statut d'un métier et celui de la profession. Tochon (1993, p. 56) ajoute que « *l'activité des professionnels constituerait une conversation réflexive sur le terrain avec les problèmes immédiats liés aux situations* ». Cet enchâssement conceptuel est d'ailleurs souligné par la dénomination du professionnel réflexif (Paquay , *et al.,* 2006) qui, sur la base de son expérience et dans un contexte complexe non routinier, atteint les objectifs qu'il s'est donnés de poursuivre. Ce résultat est notamment permis par l'articulation des savoirs d'action et des savoirs théoriques*, « les deux s'éclairant réciproquement pour une meilleure compréhension de la complexité et une prise de décision davantage délibérée et autodéterminée* » (Beckers, 2004, p. 63).

À ces éléments s'ajoute une autre composante commune entre les modèles du praticien réflexif et de l'enseignant professionnel : il s'agit de la transmission des savoirs. En effet, si le praticien réflexif travaille à la constitution d'un savoir théorisable et transférable (Donnay & Charlier , 2006 ; Maubant, 2007a), le professionnel, quant à lui, en formalise le contenu et en gère l'application par le transfert et le partage avec ses collègues, ce qui contribue au développement de la culture identitaire de la profession.

La professionnalisation des enseignants profite à trois bénéficiaires (Bourdoncle, 1993) : les élèves, encadrés par des enseignants pouvant mieux traiter leur cas ; les enseignants, pouvant mieux redéfinir leur rôle de manière adaptée et valorisée ; la « *puissance publique* »*,* améliorant l'efficacité et l'équité de son enseignement et renforçant l'attractivité de la fonction enseignante.

Ce chapitre l'a montré, le modèle du praticien réflexif est souvent associé au modèle de l'enseignant professionnel et constitue une notion centrale des discours et des publications concernant la formation initiale des enseignants. Le prochain chapitre vise à définir cette notion.

CHAPITRE II : LE PRATICIEN RÉFLEXIF

II. Le praticien réflexif

Perrenoud (1998) pose la question suivante : « *pourquoi former à réfléchir, alors que cela paraît aussi naturel que respirer* » ? Cette question en contient en réalité deux autres, fondamentales, qui pourraient s'énoncer de la manière suivante : « lorsqu'il s'agit pour un enseignant de réfléchir à, sur ou pour sa pratique, s'agit-il d'une démarche communément maîtrisée par tout un chacun ou s'agit-il d'une composante spécifique de l'enseignant dit professionnel ? Dans ce deuxième cas, comment développer cette compétence ? ».

Former un praticien réflexif[11] revient à stimuler, étendre et rendre méthodique un processus naturel chez l'homme : l'apprentissage élaboré sur la base de son expérience. Dewey (1933) est reconnu comme l'un des auteurs « pionniers » des travaux concernant la réflexivité enseignante (De Cock 2007 ; Hatton & Smith, 1995 ; Peters et al., 2005, McAlpine et al., 2004). Plus récemment, c'est le modèle du « *praticien réflexif* », issu de la théorie de Schön (1983), qui s'est répandu en Europe francophone, par le biais des travaux de Tochon (Maurice, 2002). La diffusion de ce modèle au sein même des programmes de formation (voir à ce sujet l'historique proposé par Collin (2010)) remonte à la fin des années 1980.

Le praticien réflexif, la réflexion de l'enseignant, la pratique réflexive, la compétence réflexive, *reflection, reflective practice, critical thinking* … sont autant de termes renvoyant à la même sphère conceptuelle. Plusieurs auteurs (De Cock, 2007 ; Hatton & Smith, 1995 ; Kirby & Teddlie, 1989 **;** Peters, et al, 2005 ; Scheepers, 2005) attirent l'attention sur le nombre d'appellations servant à désigner des concepts associés, de manière plus ou moins proche, à la réflexivité et sur la conséquence de cette abondance lexicale : la complexité à définir unanimement ce concept, à l'opérationnaliser et à l'évaluer. Il s'agit selon Collin (2010, p. 2) d'un « *concept jugé comme peu clair(…) risquant de devenir un simple slogan de réforme éducative (Fendler, 2003 ; Hawkes & Romiszowski, 2001 ; Richardson, 1990 ; Zeichner & Liston, 1996)* ».

[11] L'adjectif réflexif est préféré à « réfléchi » laissant croire à une certaine passivité ou du moins à un résultat « fini » ou à un trait de caractère « inné ».

Dans la notion de « praticien réflexif », on se réfère donc à une action de pensée, de réflexion au sujet de sa propre pratique. Le processus de réflexion mis en place est délibéré (De Cock, 2007 ; Dewey, 1933 cité par De Cock 2007 ; Hatton & Smith, 1995 ; Peters et al., 2005). Exprimé autrement, cela signifie que l'enseignant qui réfléchit sa pratique se distingue de l'enseignant dont le comportement est, soit guidé, « dicté » par les événements de la classe aux moments où ils surviennent, soit strictement organisé selon un mode d'enseignement mécanique, modèle de l'enseignant technicien (Boutet, 2004) basé sur un ensemble de règles et prescriptions à appliquer. Le développement de la réflexivité permet (Donnay & Charlier, 2006) de concilier les deux extrémités du continuum : logique de « conformisation » (aux programmes, aux valeurs, aux discours pédagogiques et didactiques), d'une part, logique « d'autonomisation de développement et de constructions de savoirs », d'autre part.

Le praticien réflexif se caractérise par la responsabilité qu'il attribue à son action, aux choix qu'il effectue et aux effets engendrés par son action (Kirby & Teddlie, 1989 ; De Cock, 2007 ; Jorro 2005 ; Maroy, 2001 ; Ross 1987, cité par De Cock, 2007). Le praticien réflexif est également capable de développer un travail de qualité en toute autonomie (Paquay *et al.,* 2006 ; Jorro, 2005). L'analyse des situations rencontrées et la notion d'expérience sont des aspects clefs du concept de la réflexivité. Collin (2010, p.10) souligne que la pratique réflexive revêt un rôle de médiation entre deux entités : théorie/pratique, identité d'étudiant/identité professionnelle, pratiques acquises/pratiques à acquérir,…

La pratique réflexive s'exprime lors de la rencontre de situations problématiques, nouvelles, ambigües, complexes, incertaines… que le praticien réflexif peut dans un premier temps tolérer et gérer (Kirby & Teddlie , 1989 ; Paquay , *et al.,* 2006 ; Perrenoud, 2001 ; Jorro, 2005 ; Maroy, 2001). Dans un second temps, ce type de situation est diagnostiqué, interprété et résolu (Kirby & Teddlie, 1989 ; Schön , 1994 ; De Cock, 2007 ; Perrenoud, 2001a, 2001b ; Boutet, 2004 ; Hatton & Smith, 1995 ; Peters et al., 2005 ; Dupont, 2003).

À un niveau plus personnel, la pratique réflexive est source de sens (Perrenoud , 2001) car elle renseigne l'enseignant sur lui-même. Elle permet, par la compréhension de sa pratique (De Cock, 2007) de développer son identité professionnelle (Boutet , 2004 ; Doyle , 1990 cité par Boutet, 2004 ; Lang , 1996), de la valoriser (Maroy, 2001). L'identité professionnelle se définit comme « *l'ensemble 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, p. 40-41 cité par Beckers *et al.* , 2003, p. 8) ou encore comme « *toutes les acquisitions qui permettent de se récupérer et d'agir dans l'exercice du métier d'enseignant* » (Ferry, 1979 cité par Boutin, 1999, p. 45).

Il s'agit donc d'un réel processus en évolution puisque les nouvelles expériences viennent successivement transformer et enrichir les composantes déjà présentes par ailleurs. Selon Beckers et ses collègues (2003), le développement de l'identité professionnelle intervient également dans la définition d'un enseignant professionnel et, par conséquent, doit figurer dans les objectifs de la formation initiale des enseignants. Cette identité est fortement influencée par l'histoire personnelle du jeune (futur) enseignant, laquelle n'est pas sans incidence sur la construction des représentations du métier d'enseignant[12]. Le développement de l'identité professionnelle est notamment influencé par les situations pratiques rencontrées (micro enseignement, stage) et les échanges émergeant à l'occasion de certaines situations (travail en duo, pratique réflexive…) (Beckers *et al.* , 2003).

La pratique réflexive a également une incidence pragmatique sur l'enseignant car elle permet, par l'évaluation de sa pratique (Boutet , 2004), d'améliorer cette dernière, ou du moins de la transformer (Perrenoud, 2001 ; Schön , 1994 ; Tochon , 1993) et de réguler son action, c'est-à-dire, contrôler son implication dans l'acte éducatif (Boutet, 2004 ; Perrenoud, 2001).

S'exprimant au sujet des enseignants en début de carrière, Chaubet (2010, p. 8) ajoute que le développement de la pratique réflexive en formation initiale « *prépare les enseignants de telle manière qu'une fois sur le terrain ils ne se laissent pas phagocyter par la culture organisationnelle, ne se laissent pas « socialiser » vers une conformité au travail du milieu professionnel d'accueil. L'objectif est d'éviter la reconduite réflexe de pratiques de terrain non réfléchies* ».

[12] Certains auteurs anglophones utilisent l'appellation *belief system* (Richards, 1998 ; Richards & Lockhart, 1994) pour dénommer cet ensemble d'informations, d'attitudes, de valeurs, d'attentes et de théories au sujet de l'enseignement ayant été développé par l'enseignant sur la base de son expérience en tant qu'étudiant, son éventuelle pratique de classe, ses lectures, sa personnalité ou toute autre source d'information.

Selon certains auteurs (Lenoir , 2005b ; Wah Seng, 2001), la pratique réflexive serait en lien avec la notion d'efficacité de l'enseignant: « *les praticiens réflexifs sont également les praticiens les plus efficaces* »[13] (Kirby & Paradise , 1992, p.1057). Kelchtermans (2001, p. 49) établit ce lien potentiel en supposant que les actions posées par un praticien réflexif sont plus *« délibérées et donc potentiellement plus efficaces »*. Ce présupposé, difficile à démontrer scientifiquement amenant Desjardins (2000, p. 296 cité par Collin, 2010, p.10) à qualifier cet état de fait comme ayant « *toutes les caractéristiques d'un argument intuitif plutôt qu'empirique »*, explique la récurrence de cette notion dans la littérature scientifique consacrée à la formation des enseignants.

Finalement, la pratique réflexive a aussi un impact au niveau épistémologique : les choix, les démarches, les méthodes efficaces mis en place par un enseignant peuvent faire l'objet d'une explicitation (Kirby & Teddlie , 1989 ; Maroy, 2001) afin de constituer un savoir théorisable et transférable (Donnay & Charlier , 2006 ; Maubant, 2007a).

[13] Traduction libre de "that more *reflective* practitioners are also more *effective* practitioners"

1. Plusieurs modèles de la réflexivité

Afin de couvrir les différentes facettes de la notion de réflexivité, plusieurs modèles ont été convoqués. Ils permettent non seulement de replacer la démarche dans un contexte plus large, mais également d'en approfondir les aspects fondamentaux. L'ordre de présentation des modèles repose sur la conception que ces modèles transmettent de la réflexivité : les premiers modèles envisagent la réflexivité dans une perspective temporelle (notamment cyclique pour les modèles de Kolb, de Korthagen et de McAlpine), d'autres selon une hiérarchisation verticale (modèles de Van Manen, de Hatton & Smith et de Sparks-Langer *et al.,*) et d'autres encore selon une conception plus thématique (ou horizontale) (Zeichner & Liston).

1.1 Le modèle de Kolb (1984)

L'une des conditions nécessaires au développement d'un regard, d'une pensée réflexive *« s'amorce d'abord et avant tout par l'expérience d'une situation d'enseignement »* (Boutet, 2004, p. 8). En ce sens, le modèle de Kolb (1984) est particulièrement intéressant car il fonde non seulement sa conception de l'apprentissage sur la notion de l'expérience (qu'il nomme *experiential learning*), mais il y replace également un temps lié à la réflexion sur la pratique. Ce modèle (figure 1), conçu en cycle, permet d'effectuer le lien entre la théorie et la pratique, entre l'action et la réflexion (Daele, 2009). La notion de cycle est importante car elle marque une prise de distance par rapport au modèle de Dewey, identifié comme fondateur, et souvent critiqué pour sa conception trop linéaire de la démarche (Collin, 2010).

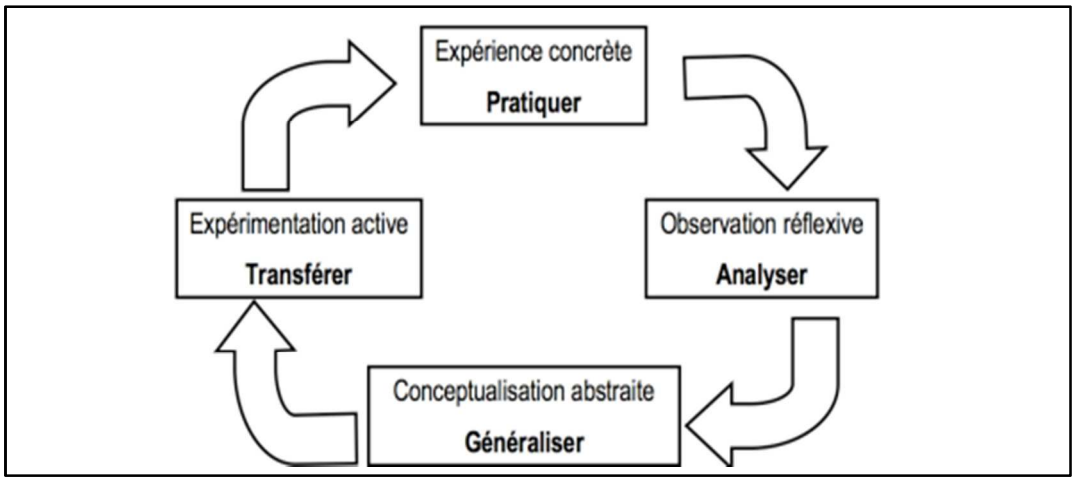


Figure 1 : modèle de Kolb (repris dans Daele, 2009)

Kolb définit le processus d'apprentissage expérientiel selon les quatre phases suivantes : à l'origine, l'individu expérimente une situation concrète[14] - la pratique. Cette expérience constitue, pour l'individu, le point de départ d'une démarche d'observation réflexive[15] permettant d'accéder à la phase de généralisation, de conceptualisation[16] à l'occasion de laquelle l'individu formalise, élabore un ensemble de théories personnelles, de règles amenées à être mises en pratique et (in)validées dans une nouvelle phase d'action, la phase d'expérimentation active[17]. En ce sens, « *l'apprentissage expérientiel suppose une double relation du savoir par rapport à l'expérience : d'une part, le savoir tire son origine des expériences vécues ; d'autre part, il se valide dans de nouvelles expériences vécues* » (Chevrier & Charbonneau, 2000, p. 289). L'apprentissage est entendu comme le processus permettant de créer la connaissance sur la base de la transformation de l'expérience, c'est-à-dire, transformer le « *savoir implicite en un savoir communicable et transformable, socialisé* » (Wittorski, 2001, p.107). Aussi, comme le remarque Boutet (2004, p. 7), la valeur de l'apprentissage réalisé par l'enseignant à partir de son expérience sera directement relative à « *la qualité de la saisie par l'enseignant de son expérience d'enseigner, c'est-à-dire la façon dont elle ou il s'approprie cette expérience sous toutes ses dimensions (cognitive, affective, sociale…)* ».

À partir de ce modèle, Kolb définit également différents styles d'apprentissage (divergent, assimilateur, convergent et accommodateur[18]) lesquels, bien qu'intéressants, ne concernent pas à proprement parler la notion de réflexivité.

1.2 Le modèle de Korthagen (2001)

Le modèle de Korthagen suppose que l'individu est un acteur de son développement *« construisant la compréhension de ses expériences à partir de son propre cadre. »* (De Cock, 2007, p. 92). En d'autres termes, cela traduit l'idée selon laquelle les individus mettent en place, par nature, une réflexion systématique au sujet de leurs expériences (Korthagen & Vasalos, 2005). Les auteurs, caractérisant ce type de réflexion comme orienté vers la résolution rapide d'un problème pratique, indiquent également que la mise en application « automatisée » de ce type de démarche peut non seulement conduire à une stagnation du développement professionnel, mais également à l'application de démarches de résolution de problèmes standardisées ne tenant plus compte des spécificités de la situation rencontrée (Korthagen & Vasalos, 2005).

[14] Traduction de *concrete experience* (Kolb, Boyatzis, Mainemelis, 2001)
[15] Traduction de *reflective observation* (idem)
[16] Traduction de *abstract conceptualization* (idem)
[17] Traduction de *active experimentation* (idem)
[18] Traduction de *diverging, assimilating, converging* et *accommodating* (idem)

Le modèle de Korthagen et ses collègues repose sur une articulation de cinq phases conçues comme faisant partie d'un cycle itératif. Ce sont les premières lettres de chacune de ces cinq phases (en anglais *Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial*) qui sont à la base de l'acronyme ALACT. Selon ce modèle (figure 2) la réflexion (le retour sur l'action) survient à la suite d'une action (1ère phase) « *concrète, simple ou complexe, menée par l'enseignant, lequel poursuit un but* » (De Cock, 2007, p. 92). Ce retour sur l'action (2ème phase) consiste à identifier les raisons ayant empêché la réalisation de l'objectif poursuivi, expliquant l'apparition d'un problème inattendu, … L'intérêt de cette démarche est de parvenir, par le biais de la troisième phase, à la prise en considération des éléments essentiels de la situation et, par la suite, lors de la quatrième phase du processus, à l'identification de méthodes d'action alternatives, c'est-à-dire, permettant de résoudre le problème rencontré. L'enseignant ne se cantonnant pas à la définition « théorique » de méthodes alternatives, une mise à l'essai par l'action permet la validation (ou non) de la solution envisagée et le déclenchement d'un nouveau cycle. Les auteurs distinguent l'ALACT d'autres modèles, (notamment celui de Kolb) considérés comme trop rationnels, par l'intérêt porté, principalement lors de la troisième phase, à la prise en considération d'éléments tels que les valeurs, l'histoire, les émotions et les sentiments de l'enseignant.

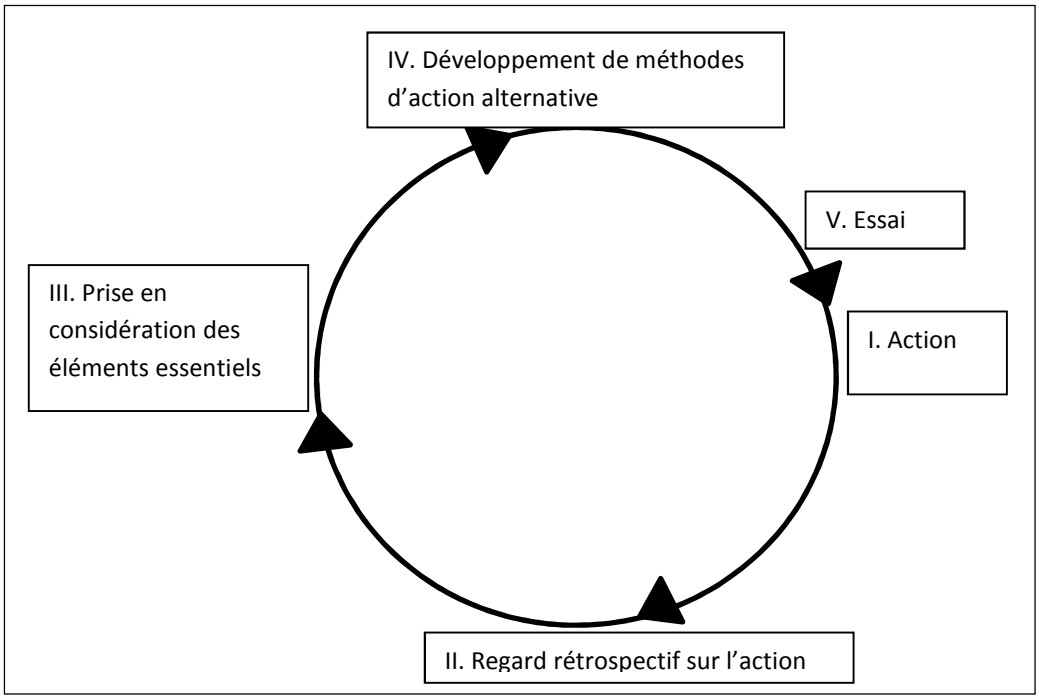


Figure 2 : modèle ALACT (Korthagen, 2001)

La proposition de Korthagen et ses collègues offre un intérêt théorique supplémentaire dans le sens où ils établissent une relation entre chacune des cinq phases du modèle et le type d'intervention que *devrait* mettre en place le superviseur (Korthagen & Vasalos 2005 ; Brandenburg, 2008). En ce qui concerne la 1ère phase, relative à l'action, le rôle du superviseur peut consister à aider à la sélection d'une situation de classe, d'un élément de la pratique le plus propice au développement d'un regard rétrospectif. Lors de la phase suivante consistant en un regard rétrospectif sur l'action, les interventions du superviseur s'orientent vers l'empathie, l'acceptation et l'authenticité. La 3ème phase consacrée à la prise en considération des éléments essentiels suppose que le superviseur, outre les démarches précédentes, favorise la confrontation, ainsi que l'aide à la généralisation et à l'explicitation. Lors de l'avant dernière phase, c'est-à-dire le développement de méthodes d'action alternative, le superviseur oriente son action au niveau de l'aide à la définition et au choix des solutions à mettre en place. Dans le cadre de la dernière phase, il apporte une aide permettant la mise en place des solutions envisagées.

1.3 Le modèle de Mac Alpine *et al.* (2002 ; 2004)

Selon Mc Alpine et ses collègues, le processus de réflexion mis en œuvre par les enseignants peut être défini comme un processus d'évaluation formative au cours duquel l'enseignant recueille et utilise des indices (comme source de feedback) pour analyser et améliorer son enseignement (Mc Alpine, Weston, Berthiaume, Fairbank-Roch & Owen, 2004). Le modèle itératif proposé par les auteurs comprend six composants (McAlpine & Weston, 2002).

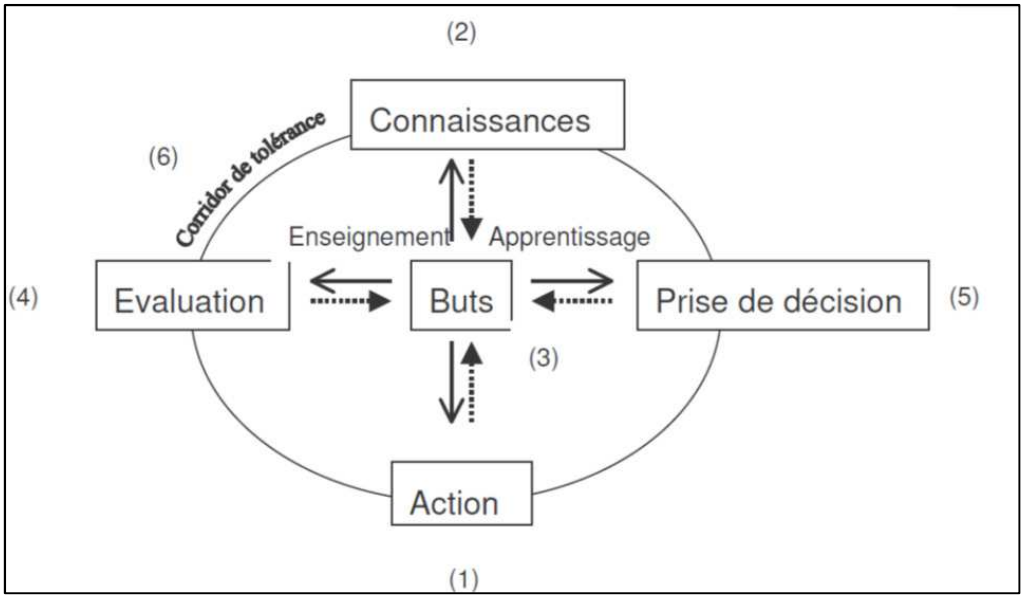


Figure 3 : le modèle de Mc Alpine (traduction proposée par De Cock, 2007)

Comme Kolb et Korthagen précédemment cités, McAlpine et ses collègues définissent « l'action » comme point de départ pour le développement de leur modèle. L'action est en étroite relation avec le domaine des connaissances et cette relation peut être caractérisée de mutuelle dans le sens où les connaissances préalables (connaissances de la matière, connaissances pédagogiques,…) de l'enseignant guident ses actions tandis que l'expérience engendrée par l'action est également source de construction de connaissances. En ce sens, McAlpine se rapproche de la conception de l'apprentissage expérientiel de Kolb. L'action mise en place est orientée vers les buts que l'enseignant veut atteindre. Ceux-ci sont à la base des actions de l'enseignant et dirigent l'ensemble des autres aspects du modèle (De Cock, 2007).

Le processus d'évaluation s'élabore en regard des connaissances de l'enseignant et vise à s'assurer que les actions mises en place permettent d'atteindre les buts fixés. Le processus de prise de décision inclut également l'aspect « connaissances » dans le sens où celles-ci vont permettre d'élaborer des alternatives à mettre en place ou, au contraire, décider de poursuivre l'action sans la modifier. La complémentarité des deux processus (évaluation et prise de décision) est assurée par une focalisation commune sur deux objets : l'enseignement et l'apprentissage (McAlpine & al, 2004).

Tableau 1 : objet de l'évaluation et de la prise de décision (McAlpine *et al.*, 2004)

	Évaluation	Prise de décision
Enseignement	Évaluer l'impact de l'enseignement	Implémentation d'une décision dans le but d'améliorer la pratique
Apprentissage	Évaluer l'apprentissage des élèves	Mise en place d'actions favorisant l'apprentissage

L'une des particularités du modèle réside dans la présence de ce que les auteurs nomment un « corridor de tolérance » dont l'existence permettrait d'expliquer pourquoi, malgré la présence de certains indices de la situation, l'enseignant ne met pas systématiquement en place une alternative. Selon De Cock (2004, 176), « *certains aspects de l'enseignement ne sont pas changés ou modifiés aussi longtemps que les signaux qui sont évalués correspondent aux buts poursuivis. Si cependant ce qui est évalué excède ou va au-delà du corridor de tolérance (c'est-à-dire qu'il y a un écart trop important entre les indices évalués et les buts attendus), les décisions mènent à l'ajustement de l'action* ».

1.4 Le modèle de Schön (1994)

Distinctement du modèle de Kolb qui repose sur le présupposé selon lequel l'expérience (et la réflexion sur cette expérience) est un moteur d'apprentissage, Schön, comme Dewey (Saussez, Ewen & Girard, 2001), attribuent une autre finalité à la réflexivité : celle de résoudre les problèmes engendrés par le caractère complexe et sans cesse nouveau des situations rencontrées (Boutet, 2004). Schön reconnait également qu'une partie du savoir détenu par les professionnels prend forme au cours de l'action elle-même. En ce sens, il reconnaît l'existence des savoirs professionnels, des savoirs dans l'action, c'est-à-dire, les savoirs (différents des savoirs académiques) mobilisés par les professionnels dans la réalisation de leur pratique.

La pratique réflexive peut se structurer en différents temps : la réflexion « avant » l'action (c'est-à-dire, pour l'action), « après » l'action (c'est-à-dire, sur l'action) et « pendant » l'action (c'est-à-dire, dans l'action) (De Cock, 2007 ; Perrenoud , 2001a, 2001b ; Schön , 1994 ; Hatton & Smith 1995).

La réflexion pour l'action a pour but de guider les actions à venir tandis que la réflexion sur l'action est davantage une réflexion a posteriori relative à ce qui s'est déroulé au sein de la classe, l'atteinte ou non des objectifs fixés, les améliorations pouvant être effectuées lors des nouvelles leçons.

La réflexion sur l'action s'opérationnalise de deux manières (Boutet, 2004) : elle peut conduire à découvrir ce qui a guidé l'action durant son déroulement et permet, par une meilleure compréhension de l'acte d'enseignement, de favoriser le réinvestissement d'une situation vers la suivante. Ces deux temps de réflexion sont étroitement liés : la réflexion menée a posteriori constitue la base de la réflexion a priori des séquences d'enseignement suivantes.

Le troisième temps de réflexion, la réflexion dans l'action, (Kirby & Teddlie , 1989 ; Schön, 1994 ; De Cock, 2007 ; Perrenoud, 2001b ; Hatton & Smith 1995 ; Tochon , 1993) consiste, pour l'enseignant, en une réflexion à ses actes en situation d'enseignement « *et repose sur une conception constructive de l'élaboration des compétences professionnelles, ancrée dans les situations pratiques* » (Tochon, 1993, p. 249).

Ce modèle repose donc sur une structuration en trois temps de l'acte d'enseignement documentée par de nombreux auteurs (Maubant *et al.*, 2005 ; Spallanzani , *et al.* , 2001 ; Lenoir, Roy et Lebrun, 2001) sous les vocables suivants : phase préactive – phase interactive – phase postactive. Friedrich (2001), sur la base des travaux de Schütz, établit également un découpage de l'action en 3 moments : « avant – pendant - après », c'est-à-dire, « *l'étape de la projection, l'étape de l'action en cours de déroulement et l'étape de l'interprétation* » (p.101).

1.5 Le modèle de Van Manen (1977)

Le modèle de Van Manen (1977) se distingue des modèles précédents car il repose sur la notion de gradation entre les différents aspects abordés : il s'agira ici d'une réflexion en terme de niveau de réflexion : *technical reflection – practical reflection - critical reflection*. Celui-ci a été repris et modifié par la suite par d'autres auteurs (Hatton & Smith , 1995 ; Pultorak, 1996 ; York-Barr *et al.*, 2001 ; Yost *et al.*, 2000 cités par Peters *et al.*, 2005). Le niveau inférieur est celui d'une réflexion davantage pragmatique du praticien qui cherche le meilleur moyen pour atteindre, de manière efficace et efficiente[19], les objectifs qu'il s'est donnés à atteindre. Cette première étape qui ne questionne pas la valeur des objectifs poursuivis (Beckers, 2009, p.11) permet l'accès au second niveau de la réflexion, dite « réflexion praxique » et entendue comme une interrogation de l'enseignant quant à l'atteinte des buts fixés qui se traduit par un *« engagement personnel avec pour but de développer une pratique personnalisée en fonction de croyances, de convictions et de valeurs personnelles ».* (Peters *et al.*, 2005, p. 3). Le troisième niveau, celui de la réflexion critique, concerne le questionnement de l'enseignant sur le statut et les influences exercées sur sa profession : quelle éthique ? Quel cadre politico-social ? Quelles finalités de l'éducation ? Sur quel modèle de justice[20] se base leur action ?

---

[19] Demeuse, Matoul, Schilling et Denooz (2005, p.18), se basant sur deux définitions de De Landsheere (1982, p.106) définissent l'efficience comme « *la relation entre les facteurs d'input et les mesures d'output* » et une personne ou un traitement efficace comme *« la personne ou le traitement qui atteint l'objectif visé ». Ils* précisent que « *si l'efficacité se mesure à l'atteinte d'objectifs ou par l'adéquation entre les résultats escomptés et les résultats réellement obtenus, l'efficience suppose donc que cette adéquation soit obtenue aux moindres coûts ou à des coûts moins élevés que par d'autres méthodes. Les coûts ne sont pas uniquement monétaires mais peuvent prendre la forme d'une dépense en temps d'apprentissage ».*

[20] Le concept d'équité, souvent associé à l'expression de justice sociale (Munoz-Dardé, 2000 cité par Demeuse & Baye, 2005, p.159). Plusieurs conceptions de l'équité existent. Demeuse et Baye les résument comme suit (p.162) : *l'équité d'accès ou l'égalité des chances (tous les individus ont-ils les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif ?), l'équité en termes de confort pédagogique ou égalité de moyens (tous les individus jouissent-ils de conditions d'apprentissage équivalentes ?), l'équité de production ou égalité des acquis (les élèves maitrisent-ils tous, à un même degré d'expertise, les compétences ou les connaissances assignées comme objectifs au dispositif éducatif ?), l'équité de réalisation ou d'exploitation des produits (à l'issue de l'enseignement, les personnes ont-ils les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises ?) ».*

Hatton et Smith (1995) attirent l'attention sur la tentation de hiérarchisation en termes de « valeurs » des différents degrés de réflexion et de focalisation sur le niveau le plus haut. Au contraire, pour y parvenir, il importe de favoriser chacun des paliers précédents.

Hatton et Smith (1995) ont analysé des écrits réflexifs d'enseignants en formation initiale sur la base d'une version adaptée du modèle des niveaux de réflexion de Van Manen : *descriptive writing* (description des événements sans justification) – *descriptive reflection* (description et justification des choix méthodologiques) – *dialogic reflection* (retour à l'action, jugement précis des événements, justification des choix et exploration des alternatives[21]) – *critical reflection* (démonstration d'une connaissance relative au contexte historique, socio-politique et dans lequel se placent les actions de l'enseignant). Les résultats de cette recherche concluent que le type de réflexion le plus relevé dans les écrits des enseignants correspond à une réflexion de type « *descriptive writing* » (70%). Cette phase descriptive constitue, parfois, un tremplin vers une réflexion de l'ordre de la « *descriptive reflection* » (30%). La réflexion critique n'a pas été relevée chez les enseignants en formation initiale dans les travaux de ces auteurs.

1.6 Le modèle de Sparks-Langer, Simmons , Pasch , Colton et Starko (1990)

Ce modèle basé sur les travaux de Van Manen (1977) propose également une présentation via une approche par niveau. Plus précisément, cette approche par niveau s'applique tout particulièrement à la justification de l'action considérée comme fondamentale à cultiver en contexte de formation initiale des enseignants, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de développer la pratique réflexive (pourquoi envisager cette matière ? pourquoi cela n'a pas fonctionné ? pourquoi telle méthode donne-t-elle de meilleurs résultats avec tels élèves plutôt qu'avec d'autres ? etc.). Les auteurs structurent en sept niveaux (*levels)* le développement réflexif des enseignants : le 1er niveau correspond à une simple narration (sans description précise) de faits de classe ; le second niveau décrit des éléments de classe sans recours aux termes adéquats (ex : *formation de groupes*) ; le 3ème niveau se caractérise par la dénomination exacte de ce qui est entrepris (ex : *travail en groupes coopératifs*) ; le 4ème niveau justifie la méthode employée par des préférences personnelles ou une habitude de travail ; le 5ème niveau justifie la méthode employée par des arguments pédagogiques/théoriques (ex : *le travail en groupe permet de développer telle compétence*) ; le 6ème niveau ajoute à la justification pédagogique de la méthode, une justification en lien avec le contexte de la classe (ex : *les élèves de cette classe, de milieux socio-économiques très différents, rencontrent beaucoup de difficultés à travailler*

[21] Ce troisième stade se distingue du deuxième par l'ouverture de la réflexion au-delà de ce qui a été fait pour l'étendre au domaine du « possible ».

ensemble, c'est pour cela que…) ; le 7ème niveau ajoute un élément au précédent dans la mesure où l'enseignant accédant à ce niveau considère son acte en regard de considérations politiques, morales ou éthiques assignées à l'enseignement (ex : *favoriser l'échange et la coopération entre des enfants issus de milieux différents tend à favoriser l'hétérogénéité et « faire la société » dès l'école*).

Selon Kelchtermans (2001), la réflexion critique, orientée vers des questions éthiques et morales, même si elle n'est que peu présente dans le discours des jeunes enseignants/enseignants en formation, est fondamentale tant l'enseignant est amené, au quotidien, à « *émettre constamment des jugements, réduits certes, mais significatifs sur le plan moral, au cours de leur interaction avec les apprenants, les parents et entre eux* (…) *Les enseignants se trouvent en permanence confrontés à des prises de décision avec des conséquences morales »* (p. 51).

Sur la base de leur modèle, Sparks-Langer et son équipe (1990) ont mené différentes recherches en contexte de formation initiale. Ainsi, sur la base d'une répartition des futurs enseignants en trois sous-ensembles de huit selon leur niveau d'avancement au sein de la formation initiale, les chercheurs ont réalisé deux mesures (entretien oral et analyse d'un journal de bord) du niveau de réflexivité.

Il apparaît ainsi que les futurs enseignants en fin et en milieu de parcours font statistiquement preuve d'un niveau de réflexivité supérieur à celui des futurs enseignants en début de parcours (niveau 5-6 versus niveau 2-3). Parmi les 24 futurs enseignants suivis, un seul fait référence à des éléments de niveau 7. Les auteurs expliquent cette observation par le fait que la centration sur les événements « pratiques » de la classe est caractéristique des enseignants en formation. La seconde raison invoquée par les auteurs concerne l'inadéquation existant entre l'événement que le futur enseignant choisit de discuter durant l'interview et l'accession à une réflexion du niveau supérieur. Dit autrement, pour accéder à un niveau de réflexion supérieur, il est plus facile de discuter de l'impact d'une activité de groupe sur les élèves plutôt que de s'interroger sur l'agencement des supports visuels utilisés en classe.

La troisième raison formulée par les auteurs concerne la méthode employée lors de l'entretien oral et, plus particulièrement, le fait que les questions *« n'investiguaient pas assez précisément la réflexion des étudiants au sujet des considérations morales afférant à leur enseignement »* [22]. À la suite d'autres travaux menés par ces auteurs, la linéarité du modèle proposé a été discutée car certains enseignants interrogés semblaient pouvoir accéder à une réflexivité concernant les finalités morales et éthiques de leur enseignement sans pour autant pouvoir en discerner et en argumenter les choix méthodologiques. En ce sens, cela rejoint les précautions formulées par Hatton et Smith quelques années plus tard (1995), concernant le risque de hiérarchisation des niveaux de réflexivité.

1.7 Le modèle de Zeichner et Liston (1990)

On peut considérer que le modèle de Zeichner et Liston (1996) s'intéresse davantage à « ce sur quoi » porte la réflexion des enseignants. En ce sens, il se distingue des modèles précédents concevant la réflexion comme organisée par niveau. Il s'agit plutôt dans ce cas-ci d'une approche thématique et horizontale des contenus (Collin, 2010).

La première famille regroupe tout ce qui a trait à la sphère du savoir, des contenus académiques. L'intérêt porte également sur la transposition devant être établie à partir de ce pôle afin de permettre la compréhension de l'élève (Zeichner & Tabachnick, 2001). La deuxième famille concerne la notion d'efficacité sociale, c'est-à-dire, la préoccupation pour l'enseignant concernant la « bonne » application de ce qu'il est supposé faire en regard des données scientifiques du domaine de l'enseignant. Collin (2010, p. 34) précise deux tendances *: « une tendance techniciste, qui correspond à la rationalité technique de Schön (1983) ; une tendance délibérative, dans laquelle l'enseignant doit choisir parmi différentes voies scientifiques possibles ».* La troisième famille de préoccupations possibles est d'inspiration développementaliste, ce qui signifie que la réflexion porte davantage sur l'élève, ses spécificités, ses pensées, son stade de développement. La dernière famille de contenu sur laquelle peut reposer la réflexion du futur enseignant est à relier à ce que les auteurs nomment reconstructionisme social[23] qui renvoie au contexte politique et social dans lequel l'École prend forme, à la recherche de l'équité et à la prise en considération des missions éthiques de l'éducation.

[22] *« did not adequately tap students' thinking about moral aspects of their teaching »* (Sparks-Langer *et al.*, 1990, p. 29).

[23] Traduction de social reconstructionalist

1.8 Le modèle de Jorro (2005)

Jorro (2005) propose également, par l'analyse d'écrits réflexifs d'enseignants en formation initiale, un modèle de la réflexivité à plusieurs composantes : les seuils de réflexivité, les postures réflexives adoptées et les formes auto-évaluatives utilisées. Ainsi, selon l'auteur, la pensée des praticiens réflexifs s'élabore selon trois seuils de réflexivité : le reflet (observations et descriptions d'éléments de la pratique jugés importants), l'interprétation (problématisation et questionnement autour d'un fait relevé, lequel sera replacé dans un cadre de référence afin d'en permettre une réinterprétation) et la fonction critique régulatrice (forme élaborée de la réflexivité caractérisée par la proposition d'alternatives aux situations rencontrées et la formulation de prescription à adopter). La manière selon laquelle cette réflexivité est ou n'est pas communiquée par les acteurs, a fait l'objet d'une typologie par l'auteur (se basant sur les écrits de Fenstermacher & Richardson, 1994) : il s'agit des postures réflexives : le retranchement, le témoignage et le questionnement.

Le retranchement est une forme d'esquive que met en place le futur enseignant pour ne pas discuter de ce qui pourrait être intéressant dans sa pratique. Cette manière de se positionner est, selon Jorro (2005, p. 5) due à la « *peur de se montrer dans sa différence, la peur d'être visible donc lisible* ». Ne pas parler de ce qu'il fait permet également au futur enseignant de ne pas avoir à légitimer, intentionnaliser ou remettre en question ce qu'il met en place. Le témoignage est, quant à lui, caractérisé par un intérêt pour l'activité réalisée sans nécessairement en identifier les paramètres importants, à retenir et/ou à analyser. Par opposition à la première posture, celle du retranchement, il y a ici une volonté ferme d'analyser la pratique. La posture de questionnement correspond à la manière, pour l'individu, de signifier les éléments de sa réflexion vis-à-vis de sa pratique. Selon Jorro (2005, p. 6) « *il faut souvent de nombreux échanges pour que l'interlocuteur concède l'existence d'une réflexion en cours* ».

Le passage d'une posture à une autre est réalisable par le praticien. La posture de retranchement pourra être remplacée par le témoignage lorsqu'il parviendra à « *assumer les impasses du métier et à saisir les points de cohérence qui fondent la pratique* » (Jorro, 2005, p.15). Le passage à la posture du questionnement nécessite que l'individu acquière les compétences relatives à la problématisation et à l'analyse de (sa) pratique.

2. Concepts organisateurs des différents modèles

Plutôt que de focaliser le propos sur les discordances et les délimitations parfois peu précises de la notion de réflexivité, notre proposition consiste davantage à clarifier, simplifier et opérationnaliser celle-ci en l'organisation autour de concepts clefs. En effet, la synthèse des différents modèles présentés, enrichie des revues de littérature proposées par certains auteurs (Hensler, Garant & Dumoulin, 2001 ; Saussez, Ewen & Girard, 2001), indiquent que le concept de réflexivité peut, selon l'angle d'approche, être appréhendé de plusieurs manières :

- il peut être appréhendé selon le processus réflexif mis en œuvre par l'enseignant. Ces processus (de la narration simple à la théorisation, en passant par la légitimation, etc.) font l'objet d'un approfondissement dans le cadre de cette recherche. Le prochain chapitre propose une classification et une définition des différents processus pouvant être mobilisés dans le cadre de la réflexivité ;

- il peut également être étudié par le biais des objets sur lesquels porte la réflexivité de l'enseignant. Ces objets peuvent être classés sur une échelle allant de l'objet pragmatique (ou opérationnel ou concret, c'est-à-dire, l'activité) à des objets davantage éthiques (valeurs, finalités, missions…) (Sparks-Langer *et al.*, 1990) ;

- le concept de réflexivité peut également être compris en regard des visées, des objectifs y étant associés. Selon les modèles, la pratique réflexive peut être élaborée dans une perspective d'apprentissage ou être guidée par une volonté de résolution de problème, la recherche du développement de l'identité professionnelle voire encore dans le but de mettre en place un processus métacognitif d'autorégulation de l'action (Kolb, 1984 ; Van Manen, 1977 ; Sparks-Langer *et al.*, 1990) ;

- le concept de réflexivité peut également être positionné en regard d'une perspective temporelle : « avant-pendant-après » l'action selon Schön (1994), ou inséré au cœur d'un processus cyclique basé sur l'expérience (Kolb, 1984), ou encore orienté vers les buts de l'enseignant (McAlpine *et al.*, 2004).

3. Trois niveaux de processus réflexifs

Le parcours de la littérature relative aux modèles de réflexivité permet de relever 13 processus réflexifs. Ceux-ci sont présentés dans le tableau 2. La première colonne présente ces processus tandis que la deuxième identifie le niveau de réflexivité auquel le processus est relié. Les niveaux de réflexivité sont divisés en trois catégories, allant du niveau 1 au niveau 3. Cette structuration correspond à la division suivante :

- les processus de niveau 1 ont pour fonction de « faire état de… », de mettre à jour les éléments jugés importants ;
- les processus de niveau 2 visent à positionner les éléments jugés importants vis-à-vis d'une norme (explicite ou non), d'un modèle ou d'une intention ;
- les processus de niveau 3 sont tournés vers une expérience prochaine, qu'elle soit hypothétique ou concrète.

Cette proposition, élaborée en niveau, se distingue de celle de certains auteurs tels que Donnay & Charlier (2001) qui opèrent une distinction entre la notion de réflexion et celle de réflexivité chez les professionnels : la réflexion serait proche de la réalité et interne à la situation et susciterait par exemple des processus de description et d'évaluation ; la réflexivité permettrait à l'acteur d'adopter une extériorité à l'action et à lui-même et provoquerait des prises de recul par rapport aux enjeux, par rapport à l'enseignant lui-même.

Tableau 2 : les processus réflexifs

Processus réflexifs	Niveaux
Narrer/décrire	1
Questionner	
Prendre conscience	
Pointer ses difficultés/ses problèmes	
Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	2
Evaluer sa pratique	
Intentionnaliser sa pratique	
Légitimer en fonction d'arguments contextuels	
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	
Diagnostiquer	
Proposer une ou des alternatives à sa pratique	3
Explorer une ou des alternatives à sa pratique	
Théoriser	

3.1 Les processus réflexifs de niveau 1

Le tableau 3 présente les processus réflexifs de niveau 1. Ces processus – narrer/décrire, questionner, prendre conscience, pointer ses difficultés/problèmes – peuvent être considérés comme des processus réflexifs « de base » dans le sens où ils sont primordiaux pour parvenir à mettre en place une réelle pratique réflexive (la plupart des modèles envisagent d'ailleurs le processus de description/narration de la pratique). En effet, préalablement à la prise de recul par rapport à une pratique, il est nécessaire de pouvoir faire état de cette pratique.

Tableau 3 : les processus réflexifs de niveau 1

Processus réflexif	Modèles théoriques
Narrer/ décrire sa pratique	*No descriptive language* (Sparks-Langer *et al*., 1990) *P*osture d'observation (Jorro, 2005) *Descriptive writing* (Hatton et Smith, 1995) *Events labeled with appropriate terms* (Sparks-Langer *et al*., 1990)
Questionner	Questionnement (Jorro)
Prendre conscience	Perrenoud (2000) Hensler *et al.* (2000)
Pointer ses difficultés/ses problèmes	Derobertmasure & Dehon, 2012 (2012)

La narration et la description de la pratique consistent en la réalisation d'un état des lieux, d'une synthèse de ce qui s'est réalisé. Il s'agit d'un extrait de discours exempt de distanciation, d'évaluation, de questionnement, etc. Le processus de description est considéré par Presseau, Miron et Martineau (2004, p. 288) comme « *la clef de voute de la pratique réflexive* ». Certains auteurs (notamment Sparks-Langer *et al.,* 1990) distinguent les deux processus (ici entendu comme équivalents) dans le sens où la description se distingue de la narration par l'emploi et le recours à des termes spécifiques. Si cette distinction semble a priori pertinente : on pourrait en effet, pour la même situation, aisément distinguer une formulation narrative du type *« les élèves travaillent ensemble* » d'une formulation descriptive du type « *les élèves effectuent une tâche collaborative en sous-groupes hétérogènes* » ; il est bien plus difficile de discerner la narration de la description dans l'analyse des propos réellement émis par les futurs enseignants, notamment puisqu'il n'existe pas, à proprement parler, de lexique communément partagé facilitant la distinction entre les deux processus.

Ce compte-rendu, s'il peut bien entendu être énoncé par un processus de description, peut également l'être par une démarche de prise de conscience considérée comme essentielle *« il n'y a pas de pratique réflexive complète sans dialogue avec son inconscient pratique, donc sans prise de conscience* » (Perrenoud, 2000, p. 136) ou tout au moins déclencheur du processus (Hensler *et al*., 2000).

Le processus de questionnement concerne l'enseignant (son identité) et/ou son action. Un aspect de sa démarche l'interpelle, mais il n'apporte aucune réponse à son questionnement. Selon Jorro (2005, p. 6) « *dire que l'on se questionne, que l'on revient en pensée sur une pratique (…) c'est oser se poser en tant que praticien réfléchi* ».

En ce qui concerne le dernier processus de cette première famille, la littérature associe souvent la notion de « problème » comme étant à l'origine du processus réflexif ou comme l'une des finalités de la réflexivité (résolution). En ce sens, le fait de pointer un ou des problèmes rencontrés est crucial et constitue un processus réflexif.

3.2 Les processus réflexifs de niveau 2

Les processus réflexifs de niveau 2 sont regroupés et associés à un niveau de réflexivité supérieur car ils signifient que l'enseignant prend de la distance par rapport à sa pratique effective. Il positionne celle-ci.

Le premier de ces processus (tableau 4) est considéré comme étant « en marge » dans le sens où, par le recours à ce processus, l'enseignant fait appel à un type de justification élaborée en regard de sa propre personne (ses préférences, les traditions qu'il a vécues/observées/mises en place). Il y a la présence de mise en perspective de l'action (contrairement à la première famille de processus), mais ce type de justification n'a, en termes de valeur, que peu de poids dans le sens où la réflexion s'effectue en vase clos et ne bénéficie d'aucun apport nouveau. Cependant, selon Fenstermacher (1996, p. 619) « *la plupart des enseignants considèreront leurs expériences passées comme un fondement empirique suffisant et adéquat pour justifier leur action* ».

Tableau 4 : les processus réflexifs de niveau 2

Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	*Descriptive reflection* (Hatton & Smith, 1995) *Explanation with tradition on personal preference* (Sparks-Langer *et al.*, 1990)

Le tableau 5 présente l'essentiel des processus réflexifs de niveau 2 : l'enseignant situe son action, ainsi que ses décisions en regard :

- d'un élément théorique ou contextuel ou éthique dans le cas du recours au processus « légitimer » ;
- d'un but atteint ou à atteindre dans le cas d'une intentionnalisation ;
- d'un résultat ou une attente lors de l'utilisation du processus « évaluer ».

Tableau 5 : les processus réflexifs de niveau 2 (suite)

Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels	*Explanation with consideration of context factors* (Sparks-Langer *et al.,* 1990)
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques, ou éthiques	*Descriptive reflection* (Hatton & Smith, 1995) *Explanation with principle or theory given as the rational, with principle/theory and consideration of ethical, moral, political issues* (Sparks-Langer *et al.*, 1990) *Critical reflexion* (Van Manen, 1977) Fenstermacher (1996)
Intentionnaliser sa pratique	*Practical reflection* (Van Manen, 1977)
Evaluer sa pratique	*Technical reflection* (Van Manen, 1977)
Diagnostiquer	Derobertmasure & Dehon (2012)

Ces processus, particulièrement riches et complexes, nécessitent quelques approfondissements théoriques.

3.2.1 Focus sur le processus « légitimer »

La démarche de légitimation de l'action est centrale dans le modèle de Sparks-Langer et ses collègues (1990). C'est ce modèle qui couvre le mieux les différents types de justifications pouvant naitre chez l'enseignant : arguments pédagogiques, contextuels ou éthiques. Ce modèle intégrateur (on y retrouve par exemple les aspects éthiques de l'Éducation, de l'École, énoncés par Van Manen) est enrichi par Fenstermacher (1996) qui précise que l'enseignant peut également légitimer son action en précisant que les choix et les actions posées le sont en référence aux manuels, programmes et autres instructions politiques auxquels il se rapporte. Cet aspect a été intégré aux arguments contextuels non pas dans le sens entendu par Sparks-Langer et ses collègues (contexte de la classe ou de l'école), mais dans un sens élargi de contexte éducatif.

Le processus de légitimation appelle nécessairement une autre notion, celle de l'argument, entendu comme l'outil du processus. Un concept diffusé dans le cadre de travaux s'intéressant à l'appropriation des résultats de la recherche par les enseignants (Fenstermacher & Richardson, 1994 ; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard 1997) parait particulièrement judicieux à développer : il s'agit des arguments pratiques (Fenstermacher, 1986 ; Presseau, Miron & Martineau, 2004).

Le postulat de base indique que l'utilisation des connaissances de la recherche doit, pour être pertinente, se réaliser dans un contexte réel d'action. Il ne s'agit donc pas de tendre vers une application stricte des résultats de la recherche, mais bien de considérer ceux-ci comme un soutien pour l'enseignant dans la remise en question de son action.

Ce concept a été développé à partir de la pensée d'Aristote qui distingue deux types de raisonnement : le raisonnement pratique, orienté vers l'action et liant la pensée à l'action, et le raisonnement spéculatif dont le but est de parvenir à la connaissance. Considérant le concept de raisonnement pratique comme trop englobant et peu formel, Fenstermacher a développé le concept d'arguments pratiques qui « *représentent des analyses a posteriori des actions. Ils rendent compte de l'action entreprise en expliquant ou en justifiant ce que l'agent a fait* » (Fenstermacher & Richardson, 1994, p.162). L'un des présupposés de cette approche consiste à reconnaître qu'en situation d'enseignement, l'enseignant doit prendre une multitude de décisions sans nécessairement avoir le temps de réfléchir à chacune d'elles… mais qu' « *on peut les amener à comprendre que le fait de ne pas pouvoir penser en temps réel à leur action ne signifie pas qu'ils posent des actions non réfléchies ni ne les empêche d'avoir des pensées rationnelles sur ce qu'ils font* » (Correa Molina & Gervais, 2010, p. 234). Le but est de permettre aux acteurs de prendre conscience, rendre intelligible, verbaliser et transmettre les savoirs liés à leur action (Gervais, Correa Molina & Lepage, 2008).

L'approche des arguments pratiques peut s'envisager selon deux conceptions, l'une descriptive, l'autre normative. La première correspond au processus d'explicitation des arguments pratiques, c'est-à-dire, les raisons pour lesquelles l'individu confie avoir agi ; la seconde correspond au processus de reconstruction de ce qui a été explicité, jugé et amené à être révisé[24]. Ce second aspect, normatif, signifie d'une part que les arguments pratiques peuvent être évalués selon leur qualité et, d'autre part, qu'ils peuvent être améliorés en solidifiant les bases sur lesquelles ils reposent.

[24] La mise en place particulièrement longue de cette démarche a amené certains chercheurs/formateurs à se focaliser sur la phase d'explicitation (Gervais & Correa Molina, 2010 ; Boutet & Pharand, 2009). En effet, afin de créer un document de 25 à 45 minutes, Fenstermacher enregistre entre 6 et 20h de matériau « brut » dont il retire les éléments qu'il juge comme fondamentaux en regard de sa démarche. Par ailleurs, la durée de travail avec un enseignant (de la première rencontre jusqu'à l'élaboration complète d'un argument pratique) s'étale sur trois mois (Fenstermacher & Richardson, 1994) à un an (Gauthier & Raymond, 1998) dans le cas d'enseignants expérimentés.

Un argument pratique « complet » regroupe les aspects suivants (dénommés « prémisses » par les auteurs) : une description des buts ou des résultats, une justification théorique, la description du contexte de l'action, des éléments empiriques (soumis à l'épreuve des faits) relatifs à l'action et une intention d'agir[25].

Les démarches menées dans ce cadre se déroulent en présence d'un « autre »[26] auquel les auteurs attribuent la fonction de « *soutenir l'enseignant dans sa formulation d'une explication ou d'un raisonnement à la base de l'action qu'il a accomplie* » (Fenstermacher & Richardson, 1994, p.165) en incitant l'enseignant à justifier son action, à énoncer les présupposés sur lesquels les actions réalisées reposent et à parvenir à l'énonciation des prémisses composant un argument pratique. Le travail de reconstruction auquel contribue également « l'autre » s'amorce lorsque l'argument pratique élaboré par l'enseignant est remis en cause/évalué par ce dernier. Gauthier et Raymond (1998, p. 29) soulignent l'intérêt du recours à ce type de démarche dans le cadre de la formation initiale des enseignants car « *leurs connaissances et leurs actions sont le plus souvent implicites* ». Presseau, Miron et Martineau (2004) précisent les conditions idéales à la mise en place de ce processus : l'enseignant doit avoir accès à une « quantité » de connaissances suffisantes pour permettre la mise en place d'une réflexion qu'il devra mener à terme sur l'ensemble de son action ; pour ce faire, il doit également disposer d'un « *savoir méthodologique de la réflexion* » (p. 289) pouvant s'exercer dans un contexte favorable à la démarche.

3.2.2 Focus sur le processus « Intentionnaliser »

« *L'intentionnalité relève de différents niveaux, dont certains peuvent être prévus. Intentionnalité ne veut pas dire rigidité* » (Bronner 2006, p.124)**.** Le concept d'intention de l'action (Saint-Arnaud, 1995 ; 2003) peut être relié au principe de Schön et Argyris de « science-action » selon lequel toute action est intentionnelle. Cette intentionnalité est difficile à percevoir et à formuler par l'acteur. Cette complexité nait de ce que Schön (cité par Saint-Arnaud, 2003, p. 36) identifie comme l'écart entre la théorie de référence (espoused theory) et théorie d'usage (theory-in-use). Bronner (2006, p.124) précise également que l'intention va de pair avec le principe d'ajustement entendu comme « *l'adaptation d'un geste professionnel par rapport à des contraintes de la situation* » ; par conséquent le geste professionnel est à considérer comme ajustable par essence.

[25] Dans le cadre de ce travail, nous préférons clairement distinguer le processus relatif à la justification, à la légitimation (ce sur quoi repose l'action) du processus relatif à l'intention poursuivie (ce qui est attendu).

[26] « *L'autre pouvant être l'enseignant lui-même qui peut prendre une distance réflexive par rapport à sa propre pratique* » (Boutet & Pharand, 2009, p. 83).

Saint-Arnaud (1995) propose une catégorisation des intentions de l'acteur en trois familles : la première concerne la description de la stratégie utilisée[27], la seconde s'intéresse à la description de ce que l'acteur entend produire comme effet, comme manifestation chez son interlocuteur[28], la troisième, finalement, regroupe les énoncés faisant état des motivations personnelles, des apports que l'action a en lien avec l'acteur[29].

Presseau, Miron, et Martineau (2004) pointent également le décalage existant entre les intentions implicites et explicites, lequel entraine un manque de cohérence entre les intentions, le cadrage de la situation, les moyens consentis et l'évaluation de l'action. Selon ces auteurs, le travail réflexif consiste à mettre à jour et à rendre cohérentes ces intentions. Il se peut que face à l'impossibilité d'énoncer l'intention dominant l'action, l'acteur recoure à l'énonciation d'« *une intention socialement acceptable pour satisfaire son surmoi professionnel* » (Saint-Arnaud, 2003, p. 37) et assurer la cohérence entre l'action et les valeurs, les règles et les principes du domaine professionnel (Saint-Arnaud, 2001).

3.2.3 Evaluer – Intentionnaliser – Légitimer : quelle cohérence ?

Il semble intéressant de montrer que trois des quatre processus de niveau 2 peuvent, grâce à un modèle d'emprunt, trouver un sens les uns par rapport aux autres. Il s'agit du modèle des informations satellites de l'action de Vermersh (1994).

Ce modèle (figure 4) repose sur une conception selon laquelle un individu, lorsqu'il est amené à expliciter ce qu'il a fait (aspect procédural), n'aborde pas spontanément des éléments qui tiennent de l'action menée à proprement parler ; au contraire, selon ce modèle, l'individu a plutôt tendance, volontairement ou non, à recourir aux satellites de l'action, c'est-à-dire à des informations gravitant autour de l'action, concernant l'action, mais qui ne sont pas l'action en elle-même.

L'axe (a) regroupe les éléments qui légitiment l'action (la théorie, les règlements, les lois…) ainsi que les intentions poursuivies par l'action menée. « *Les relations entre ces trois aspects* (déclaratif, procédural et intentionnel) *sont entachées d'une longue histoire idéologique, dans laquelle on a bien souvent mis en valeur ce que l'on aimerait qui soit, plutôt que la réalité* » (Vermersh, 1994, p. 49).

---

[27] Saint-Arnaud (1995, p. 26-27) propose d'illustrer chacune de ses catégories à l'aide d'exemples que nous reprenons. Ils concernent un professeur dans un dialogue avec un étudiant. Première famille : *Je voulais confronter cet étudiant* ».

[28] « *Je voulais confronter cet étudiant, pour qu'il s'engage à étudier davantage* »

[29] *«Je voulais confronter cet étudiant, pour qu'il s'engage à étudier davantage, pour être certain d'avoir fait tout ce que je pouvais pour l'aider.»*

L'aspect déclaratif ne concerne pas l'action mais « *représente tout ce qui légitime l'efficacité ou la pertinence de l'action* » (Vermersh, 1994, p. 49). Aspect déclaratif et aspect procédural sont intéressants à distinguer dans le sens où, d'un côté, il s'agit de l'énonciation de savoirs connus, mémorisés ; tandis que de l'autre, il s'agit de l'insertion de ces savoirs au sein même de l'action réellement effectuée. Selon Vermersh, l'axe horizontal du modèle représente « *le lien entre la réalisation pratique de l'action et ce qui peut lui être relié* » (p. 45). Le satellite « déclaratif » peut être associé au processus de légitimation de l'action tandis que, sur le même axe, le satellite « intentionnel » peut être relié au processus réflexif « intentionnaliser ».

L'axe (b) regroupe le contexte de l'action et le jugement que l'acteur en fait. Ce genre d'informations, bien que riche et complémentaire à l'action, ne renseigne pas précisément sur ce qui a réellement été effectué. Vermersh (1994) qualifie ces informations (contexte et jugement) de concurrentes à l'explicitation de l'action tant ce type d'informations est énoncé avec spontanéité par l'acteur et constitue deux procédés évitant de s'impliquer dans la description de l'action : tantôt en parlant du cadre dans lequel celle-ci a eu lieu, tantôt en développant « *un métadiscours autour de l'action, à propos de l'action, donc de se mettre en recul par rapport à l'évocation de la réalité vécue* » (Vermersh, 1994, p. 47). L'axe vertical est interprété comme « *le rapport du sujet à son vécu* » et fait intervenir le satellite du jugement qui peut être associé au processus réflexif « évaluer ».

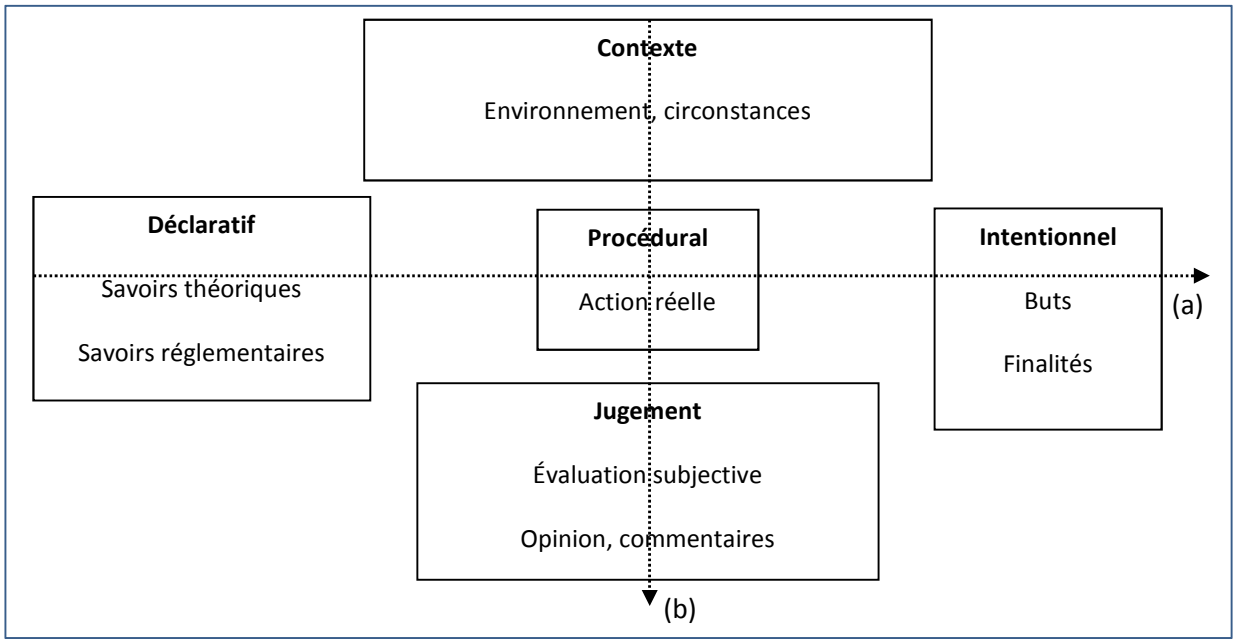


Figure 4 : les informations satellites de l'action (Vermersh, 1994, p. 45)

3.3 Les processus réflexifs de niveau 3

En ce qui concerne les processus réflexifs de niveau 3 (tableau 6), l'enseignant dépasse en quelque sorte le stade de la réflexion sur « ce qui a été fait » pour davantage parvenir à se focaliser sur une réflexion pour l'action, axée vers une prochaine boucle d'expérience pratique.

Cette orientation peut se concrétiser au travers de deux processus réflexifs. Le premier concerne une réflexion sur ce qui « pourrait être fait », c'est-à-dire, une réflexion menée au niveau des éléments de la pratique pouvant être modifiés afin d'améliorer celle-ci. Ce processus se subdivise en deux catégories : la formulation d'une ou plusieurs alternatives ou, de manière plus élaborée, la formulation et l'évaluation respective d'une ou plusieurs alternatives amenant à la sélection de la plus judicieuse. Le second processus concerne l'explicitation d'un savoir tacite (Hensler *et al.*, 2001) et la formulation de règles, de théories personnelles, de recommandations, de savoirs de la profession, etc. tirés de l'expérience et permettant une modification ultérieure de la pratique.

Tableau 6 : les processus réflexifs de niveau 3

Proposer une ou des alternatives à sa pratique	Fonction critique régulatrice (Jorro, 2005) Dialogical reflection (Hatton et Smith, 1995)
Explorer une ou des alternatives à sa pratique	
Théoriser	Savoir d'action Schön (1994) Généralisation (Kolb, 1984)

3.4 Remarque sur la notion de niveau

Le regroupement et l'ordre de présentation des différents processus ne consistent pas en une hiérarchisation au sens strict du terme. Il existe le risque, mis à jour par les résultats de recherche de Hatton et Smith (1995), de constater que des praticiens peuvent aisément accéder à une justification éthique de leur pratique sans même pouvoir la décrire. D'autres auteurs réfutent d'ailleurs l'association des notions de « niveau » ou de « hiérarchie » au concept de réflexivité (Collin (2010) s'appuyant sur les travaux de Kagan (1992 ; Fendler, 2003) :

- positionner la réflexion envisageant les aspects éthiques de l'École au sommet de la hiérarchie revient, avec un public d'enseignants en formation, à leur associer un niveau de réflexivité quasi systématiquement « faible » tant il leur est impossible au stade de développement où ils se trouvent d'accéder à de telles considérations (Collin, 2010) ;
- la notion de niveau entraîne forcément la distinction entre ce que l'on pourrait dénommer de « bonnes » pratiques réflexives versus de « mauvaises » pratiques réflexives (Collin, 2010) ;
- « la hiérarchisation de la réflexion en différents niveaux revient à privilégier certains objets de réflexion plutôt que d'autres » (Collin, 2010, p. 43) ;
- « dévaluer la description immédiate (d'une situation de classe) consiste à censurer une certaine manière de percevoir et de s'exprimer au sujet de l'acte d'enseignement »[30] (Fendler, 2003, p. 20)

La position adoptée par rapport à ces différents arguments est décrite dans les paragraphes suivants : en ce qui concerne le stade de développement des enseignants en formation, la littérature scientifique (Katz, 1972 ; Fuller, 1969 ; Huberman, 1989 ; Wheeler, 1992) informe que les préoccupations initiales ne portent effectivement pas sur les aspects éthiques de l'éducation.

[30] Traduction libre de "It suggests that devaluing immediate description is a way of censoring certain ways of perceiving and talking about teaching".

Cependant, comme Beckers (2009, p. 6) le souligne, « *le premier niveau de réflexion* (l'auteur renvoie ici au premier niveau de Van Manen, qui ne correspond pas exactement à la définition du premier niveau définit dans ce travail) *a toute sa pertinence : il permet d'apaiser les préoccupations de survie personnelle en situation, particulièrement prégnantes chez les débutants auxquelles il est légitime d'accorder une place, ce qui ne devrait pas empêcher les formateurs de faire exister d'emblée l'importance d'autres préoccupations, centrées sur la qualité didactique des tâches préparées pour les élèves, sur les effets produits par son action professionnelle propre, par les pratiques en vigueur dans l'établissement où elle s'inscrit, par le fonctionnement du système éducatif lui-même* ».

Le deuxième argument, par contre, consistant à énoncer que l'on ne peut établir la distinction entre une « bonne » et une « mauvaise » pratique réflexive ne nous semble pas pertinent, particulièrement lorsque l'on se focalise sur les processus réflexifs. En effet, il apparait pertinent d'établir qu'un praticien pouvant justifier son action en regard du contexte de sa classe fait preuve d'une réflexivité plus « élaborée » qu'un autre praticien ne pouvant justifier son action qu'au seul regard de ses habitudes de travail.

Concernant le troisième argument, associant niveau de réflexion aux objets de réflexion, il s'agit d'un problème que l'approche adoptée dans ce travail contourne puisque la distinction entre les processus réflexifs et les objets sur lesquels ils portent est effectuée. En effet, à titre d'exemple, le processus de justification peut s'appliquer à différents objets : l'enseignant peut justifier le rythme de sa leçon, le choix des contenus, l'organisation spatiale, etc.

Finalement, concernant le lien effectué par Fendler (2003) entre la dévaluation d'un processus réflexif et la censure d'une certaine manière de percevoir l'enseignement, il s'agit d'un raccourci théorique qui ne correspond pas à la notion de niveau envisagée dans ce travail. En effet, même si la mobilisation des processus d'un niveau supérieur peut a priori se révéler être un indicateur « indirect » du degré d'aboutissement de la démarche réflexive, le premier gage de celle-ci consiste néanmoins à ne pas utiliser un ou peu de processus réflexifs de manière « monomaniaque » mais bien de favoriser le recours équilibré à chacune des différentes familles de processus. Nous sommes là en accord avec Collin (2010, p. 44) lorsqu'il énonce que *« la qualité de la réflexion ne devrait donc pas tant être « mesurée » par le niveau de réflexion atteint par l'enseignant que par le nombre de niveaux qu'il exploite dans sa pratique* ».

3.5 La réflexivité…jusqu'où ?

Là où certains auteurs perçoivent en la notion de réflexivité la panacée à toutes les questions relatives à la formation des maitres, certains pointent les limites de la notion (Collin, 2010) ou émettent un avis plus circonspect quant à la portée ou à la réelle mise en place de la réflexivité (Romainville, 2006 ; Maurice, 2006).

La première critique adressée concerne la définition même de la notion et l'absence de consensus dans le domaine scientifique. Ce problème de définition entraine une opérationnalisation difficile de la notion et, par conséquent, un foisonnement de recherches *« trop diverses pour être comparables »* (Collin, 2010, p. 45).

Romainville (2006) fait état de ce qu'il nomme l'illusion réflexive dont l'origine est la relation difficile existant entre les sphères du savoir et de la pratique. Cette relation spécifique au monde de l'éducation est, selon l'auteur, due à deux aspects de la pratique en éducation : elle est « *fortement finalisée, c'est-à-dire qu'elle se réfère fondamentalement à des valeurs quant à l'idéal de l'homme qu'elle cherche à produire* » (p. 71), et particulièrement contextualisée. La réflexivité doit ainsi être replacée dans un contexte plus large balisé par les quatre types de savoirs considérés comme nécessaires à la pratique :

- les savoirs théoriques qui correspondent aux savoirs scientifiques produits par la recherche. Ils sont de type descriptif et cherchent à comprendre « *les faits éducatifs* » (p. 73). Ces savoirs ne suffisent pas à eux seuls à guider l'action notamment parce que chaque acte se situe dans un contexte précis et particulier. Par ailleurs, les savoirs issus de la recherche n'ont pas comme objet de définir les finalités de l'action ;

- les savoirs procéduraux entendus comme normatifs et décrivant ce qui doit être fait, mis en place par l'enseignant (les pédagogies, les didactiques, …). Il s'agit de discours théoriques à visée pratique (Durkheim cité par Romainville, p. 75). Ce type de savoir est, comme le précédent, limité par deux caractéristiques de la pratique : sa contextualisation et son orientation vers des finalités ;

- les savoirs d'action correspondent au niveau auquel Romainville (2006) place le processus réflexif : les savoirs d'action sont développés par l'enseignant sur la base d'un travail réflexif. Ces savoirs sont efficaces pour l'action, mais l'enseignant n'a pas de connaissance sur les raisons de cette efficacité et n'est pas à même de statuer sur le caractère transférable de ces savoirs à d'autres contextes.

Savoirs d'action et savoirs théoriques doivent être considérés comme complémentaires. Pour illustrer ce principe, Romainville (2006) utilise l'exemple du redoublement et montre qu'il est impossible pour l'enseignant, par la seule pratique réflexive, de conclure à l'inefficacité du redoublement, de comprendre les enjeux sociaux dont l'École est traversée, de mesurer le poids de l'orientation, etc. C'est en ce sens que les savoirs scientifiques ont pour rôle de guider l'enseignant dans le questionnement de son savoir d'action et des évidences de la pratique ;

- les savoir-faire sont les tours de main, les routines, les démarches automatisées qui permettent à l'enseignant d'octroyer davantage d'attention aux événements de la classe.

C'est la combinaison de ces quatre savoirs qui, selon Romainville (2006), permettra à l'enseignant d'être réellement efficace. Concernant la question des « savoirs », Vause (2010) propose de structurer le concept plus global de « cognition des enseignants » en associant les aspects de connaissance, à celui de croyance. L'auteur distingue deux types de savoirs et de croyances :

- les savoirs pragmatiques entendus comme « *les connaissances personnelles que l'enseignant a construites en référence à sa pratique* » (p. 5), lesquels sont mobilisés quotidiennement et font l'objet d'une verbalisation difficile (que l'on peut associer au savoir d'action évoqué par Romainville). Martineau et Presseau (2004, p. 634) ajoutent que ce savoir est également interactif dans le sens où il nait des interactions entre l'enseignant, ses élèves, ses collègues, les parents… Ces auteurs le qualifient également « *d'ouvert, dynamique, personnalisé et existentiel* » car il peut se transformer au contact de nouvelles expériences et au fil de la socialisation professionnelle, il est également en lien avec la personnalité de l'enseignant, influencée par son expérience et son histoire de vie ;

- les savoirs théoriques ayant fait l'objet d'un apprentissage explicite. C'est dans cette catégorie que l'on retrouve les savoirs disciplinaires, les savoirs curriculaires, les savoirs issus des Sciences de l'Éducation (Martineau & Presseau, 2004) ;

- les croyances personnelles « *relatives à l'acte d'enseigner que l'enseignant a intériorisées tout au long de sa vie* » (p. 7) n'ont pas, comme les savoirs pragmatiques, forcément été mises à l'épreuve du terrain ;

- les croyances partagées qui sont associées à la notion de représentation sociale. Elles sont communément reconnues et acceptées sans nécessairement reposer sur une validation scientifique.

L'articulation de ces quatre notions est permise grâce au croisement de deux continuums : celui de l'élaboration (individuelle/sociale) et celui de validation (absente/empirique).

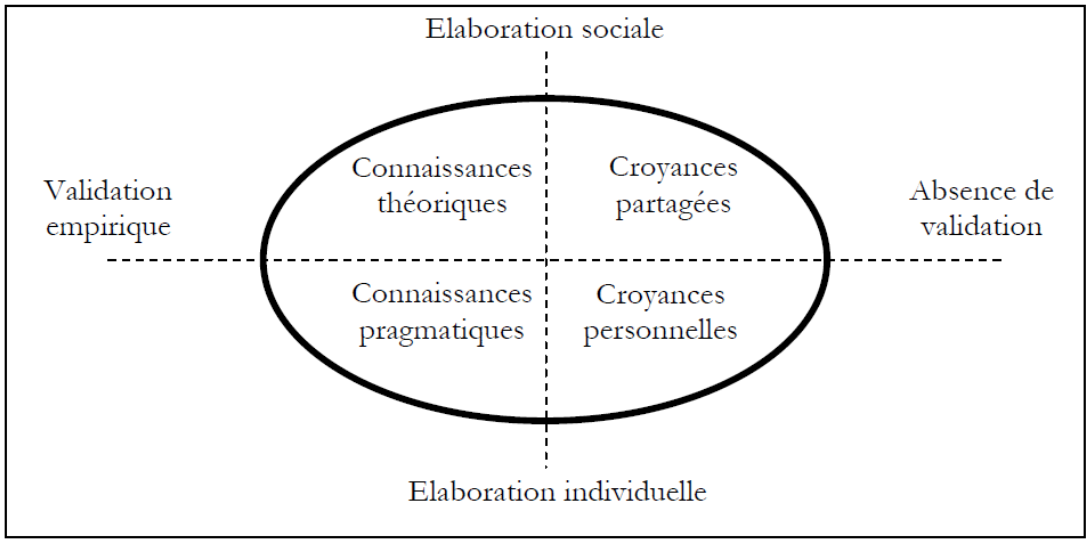


Figure 5 : les croyances et connaissances des enseignants (Vause, 2010, p. 7)

Maurice (2006) tend également à démontrer qu'un ensemble d'éléments « concurrents » à la réflexivité contrecarre la mise en place de celle-ci, ce qui l'amène à parler de réflexivité[31] limitée. Le premier de ces éléments est la mise en place de schèmes et de connaissances en actes (Vergnaud, 1985 cité par Maurice, 2006) permettant une économie cognitive nécessaire à la gestion de la multiplicité des éléments à gérer dans l'interaction de la classe… économie affectant alors les capacités réflexives en cours d'action. Un schème peut être défini comme *« une activité cognitive régulée par des anticipations, des règles d'action, des prédictions, des inférences… »* (Maurice, p. 59) et selon ce principe, « *l'action génère de la conceptualisation et l'action est plus riche que sa traduction en mots* (p. 60). Pour illustrer ce principe, l'auteur prend l'exemple d'un musicien qui improvise en jouant avec d'autres musiciens. Lorsqu'il se réécoute, celui-ci pourra très fidèlement écrire la partition correspondant à ce qu'il a joué ; cependant cette partition reproduisant ce qui peut être écouté (l'information observable) ne traduira rien des « *régulations cognitives permettant d'improviser* » (p. 60). Il en est de même lorsque l'on tente de mettre la pratique de l'enseignant en mots.

[31] L'auteur établit également une distinction entre réflexivité effective et réflexivité prescrite : la première est spontanée, survient en situation et est impossible d'accès ; la seconde nait suite à une consigne, une prescription. C'est ce deuxième type de réflexivité qui est étudié dans les recherches.

Une deuxième limitation de la réflexivité est expliquée par Maurice à partir de la théorie du constructivisme et de l'adaptation au milieu de Piaget. Selon ce courant, on considère que pour construire sa pratique, l'individu (le jeune enseignant) devra se confronter et s'adapter à un milieu qui lui résiste. Selon ce principe « *réussir précède comprendre* » (Maurice, 2006, p. 55) dans le sens où il est nécessaire de, tout d'abord, passer par une action visant à atteindre un but (réussir) avant de pouvoir expliquer les raisons de ce succès (réussir)[32], ce qui amène l'auteur à énoncer que *« s'il y a abstraction réfléchissante*[33] *c'est qu'il y avait avant connaissance en acte. Les premiers pas de l'expérience, qui se construit en action sur le terrain, seraient en partie implicites »* (Maurice, 2006, p. 55).

S'appuyant sur les travaux de Rabardel, Maurice (2006) propose un troisième concept expliquant les raisons pour lesquelles la réflexivité se trouve limitée. S'exprimant au sujet des enseignants expérimentés, il est montré que la cognition de l'enseignant s'étend aux tâches qu'il prescrit dans le sens où « *dès la lecture d'une tâche destinée à ses élèves, le maître peut anticiper ses effets sur les performances des élèves* » (p. 62). Cette instrumentation reste relativement peu consciente pour les enseignants.

La proposition de l'auteur consiste à favoriser la reconnaissance des éléments limitant la réflexivité et ainsi reconsidérer les réelles potentialités de la réflexivité, démarche qui, par la même occasion, contribue à revaloriser les savoirs implicites.

Peters et ses collègues (2005) ainsi que Hatton et Smith (1995), citant Elbaz (1988), Mc Namara (1990), Hall (1985) et Zeichner (1990), relèvent la présence d'une autre « barrière » à la pratique réflexive : il s'agit des préconceptions du futur enseignant concernant sa future profession, c'est-à-dire, la vision parfois « trop » pragmatique que les enseignants ont au sujet de la profession enseignante, laquelle ne serait pas compatible avec une activité aussi « abstraite » que la réflexivité.

[32] On est proche ici du commentaire de Romainville (2006) concernant les savoirs d'action de l'enseignant considérés comme efficaces sans que l'enseignant ne puisse l'expliquer.

[33] L'abstraction est le terme générique utilisé par Piaget pour désigner les *« mécanismes d'intériorisation des connaissances »* (Vermersh, 1994). L'abstraction réfléchissante compte plusieurs étapes résumées par Vermersh (1994). On considère ainsi que le vécu d'un individu est, par un premier processus de réflechissement, transformé en une « *représentation d'un contenu qui n'était qu'agi* » (Vermersh, p.79, 1994). Cette représentation existe au travers d'un codage sensoriel réalisé par l'individu. Ce réfléchissement n'aboutissant pas forcément en un codage lexical, un processus de thématisation de la représentation peut être distingué. Il s'agit d'une mise en mots. C'est sur cette base-là que l'abstraction réfléchie prend forme ; elle consiste en un *« processus qui prend comme objet une carte qui a été construite par le réfléchissement et la thématisation »* (Vermersh, 1994, p. 83).

3.6 Synthèse du concept de la réflexivité

La revue de la littérature relative à la réflexivité montre que la réflexivité a un effet sur l'enseignant :

- il devient responsable de son action qui est davantage « décidée », entendue comme non strictement « soumise » aux aléas de la situation de classe ;
- il améliore sa capacité à expliciter son action, les tenants et aboutissants de ce qu'il poursuit (compétences de compréhension et de diagnostic) ce qui favorise sa lecture de situations nouvelles et/ou problématiques ;
- ce faisant, il parvient à théoriser et réguler sa pratique ;
- il développe son autonomie ;
- l'ensemble des éléments précédents amène l'enseignant à « apprendre » et, donc, à favoriser son développement professionnel et valoriser son identité professionnelle.

Cette revue de la littérature indique également que l'élaboration de la réflexivité s'opère en regard de certaines caractéristiques :

- temporelles : la réflexivité, que certains modèles envisagent comme une boucle, peut prendre forme avant, dans et après l'action ;
- processuelles : ce sont treize processus qui ont été identifiés et répertoriés en fonction de trois niveaux ;
- opérationnelles : la réflexivité ne prend pas forme in abstracto, mais en lien avec des objets de la situation d'enseignement-apprentissage pouvant être décrits.

CHAPITRE III : L'ENSEIGNANT EXPERT

III. L'enseignant expert

Pourquoi aborder ce modèle alors que ceux de l'enseignant professionnel et réflexif ont déjà été abordés ? Tout d'abord, parmi les diverses caractéristiques énoncées dans la description du modèle de professionnalité enseignante, la maitrise de compétences et de connaissances spécifiques à l'enseignement issues de l'expérience de classe est apparue comme incontournable. Ensuite, sur l'unique base des deux premiers modèles présentés, il n'est pas possible de poser un regard théorique et critique sur le public qui nous intéresse : les enseignants « novices ». Envisager le modèle de l'enseignant expert, notamment présenté dans la littérature par distinction à l'enseignant novice, permet d'en apprendre davantage sur le profil des enseignants débutants.

Le terme d'expert, aux racines latines, trouve son sens dans le terme *expertus* qui désigne « *celui qui a appris par l'expérience* » (Lenoir, 2004), marquant ainsi l'évidence du lien unissant l'expertise à l'expérience (dénommée par Lenoir en 2004 comme une pédagogie expérienciée, une pratique expérientielle ou une pratique d'expérienciation soulevant ainsi l'enrichissement continu dû au vécu). Au XXIème siècle, ce terme *« à la mode »* trouve une place de choix dans le monde de l'entreprise, au même titre que la compétence et la professionnalisation, ces termes étant parfois associés dans l'expression « *professionnel expert* » (Lenoir, 2004). À ce terme d'expert, Lenoir préfère ceux d'expérimenté, chevronné ou compétent, ne renvoyant pas ainsi l'image d'un enseignant *détenteur des solutions opérationnelles* (2004, p. 47).

L'expertise se rapporte généralement à un champ très précis d'application, hautement spécialisé, ce qui lui confère un aspect restreint (Tochon , 1993). L'association du terme expert à celui d'enseignant a plusieurs enjeux (Lenoir , 2004) :

- conférer à cette pratique une certaine (re)considération de compétences spécifiques à l'enseignant ;
- améliorer le statut social de l'enseignant ;
- ouvrir davantage la porte à des recherches de type collaboratif réunissant plusieurs catégories d'experts.

1. Des indicateurs de l'expertise

Tochon (1991), Shulman (1986) et Hogan *et al.*, (2003) proposent et discutent une liste d'indicateurs relatifs à l'enseignant expert. Ceux-ci couvrent plusieurs dimensions décrites par la suite.

La première dimension concerne les caractéristiques « objectives » de l'enseignant. Tout d'abord, il s'agit de son expérience, c'est-à-dire, le nombre d'années d'enseignement (le risque étant de confondre expér-ience et exper-tise). L'expérience est entendue comme un critère potentiel d'expertise dans le sens où, d'une part, l'enseignant qui met en place des stratégies réflexives va, au cours des années, développer son expertise ; et d'autre part, parce que la maitrise théorique approfondie d'un domaine d'enseignement (caractéristique de l'expert) nécessite plusieurs années.

Ensuite, la formation pédagogique, c'est-à-dire, toute la connaissance dont l'enseignant dispose au sujet des différentes méthodes pédagogiques ainsi que sa capacité à les mettre en œuvre est également prise en compte. Ce critère est abordé différemment par Shulman (cité par Hogan *et al.*, 2003) qui distingue le « *pedagogical content knowledge* », relatif à la capacité pour le professeur d'aborder un même contenu selon différentes approches du « *pedagogical knowledge* » relatif aux compétences de gestion de classe, de communication, etc.

Un critère supplémentaire fait référence à la participation et/ou à la connaissance de la recherche scientifique dans le domaine de l'éducation (Tochon , 1991). Le critère de la formation académique, également considéré dans la liste des indicateurs, marque l'importance attribuée à la maîtrise théorique du domaine d'enseignement (Shulman, 1986 cité par Hogan *et al.*, 2003). Ce critère, bien qu'important, *« a une validité limitée lorsqu'on a affaire à des enseignants dont l'expérience dans une discipline différente de celle de leur formation initiale dépasse la décennie »* (Tochon , 1991, p. 140).

Finalement, l'éventuelle expérience de formateur de l'enseignant est prise en considération car celle-ci engendre un rapport métacognitif à la pratique professionnelle, ce qui élèverait le niveau d'expertise. Un critère davantage subjectif est ajouté par les auteurs : la capacité d'abduction, c'est-à-dire, la capacité d'agir selon son intuition et de privilégier, parmi un ensemble, une hypothèse à approfondir et au sujet de laquelle une forme de prédiction est effectuée. Ce phénomène, par son caractère instinctif et peu conscient, expliquerait notamment la difficulté rencontrée par les experts à théoriser leur action.

La deuxième dimension concerne le taux de réussite des élèves (à prendre avec toutes les précautions : l’expert ne doit pas être assimilé à un enseignant qui a intériorisé au mieux les attentes institutionnelles en adaptant son enseignement aux seules fins des évaluations externes communes) et la recommandation de personnes ressources. Ce critère consiste à demander à des professionnels d’un domaine, de désigner un collègue qu’il juge expert. Cette méthode comporte des problèmes évidents, liés à l’absence de définition commune de l’expert, ce qui a pour conséquence la présence inévitable d’un cercle vicieux où seuls les experts sont capables de désigner d’autres experts.

2. Enseignant expert versus enseignant novice

La littérature scientifique relative à « l'enseignant » porte généralement sur l'analyse et la présentation du profil et de l'activité de l'enseignant professionnel ; or, le public avec lequel nous travaillons dans le cadre de l'agrégation est constitué d'enseignants novices. Une approche de ceux-ci est permise par contraste vis-à-vis du modèle de l'enseignant expert. Cette approche identifie un certain nombre d'aspects (au niveau des compétences, au niveau de la gestion de situations de classe, au niveau de la planification de l'enseignement et au niveau de l'analyse de situation de classe) au sujet desquels enseignants experts et novices diffèrent. À la suite de ce contraste entre les deux modèles, un approfondissement du profil de l'enseignant débutant est dressé.

2.1 Au niveau des compétences

L'enseignant expert dispose de compétences spécifiques le distinguant de l'enseignant débutant. Ces compétences sont à comprendre comme « *des savoirs d'actions* (savoirs professionnels, pédagogiques, didactiques, organisationnels), *des routines, des tours de main, des structures conceptuelles interprétatives* » (Lenoir, 2004, p. 15) lui permettant de mieux gérer et appréhender les faits de classe notamment par la capacité que ne possède pas le novice, à percevoir des éléments non « directement-observables »[34]. Hogan *et al.* (2003) proposent la définition suivante de la routine : « *activités réalisées systématiquement, avec succès, par l'enseignant sans que cela ne requière de lui une mobilisation mentale importante* »[35] à laquelle nous ajoutons l'aspect « fonction » de ces routines dans le cadre d'une activité complexe, à savoir :

- permettre à l'enseignant d'être fonctionnel, prêt à l'anticipation de la suite des événements de classe ;
- traiter un nombre inférieur d'indices significatifs relatifs à la gestion de classe ;
- permettre aux apprenants de prédire le comportement à venir de l'enseignant et ainsi diminuer leur anxiété (Tochon , 1993).

[34] "*Novices see only what is there while experts can see what is not there"* (Klein & Hoffman, 1993, p.203 cités par Hogan *et al.*, 2003, p. 240)

[35] " Routines are *activities that are consistently and successfully completed each day with little mental effort by the teacher*" (traduction personnelle, p. 238)

La mise en place de ces routines a, d'ailleurs, été identifiée comme un indicateur d'efficacité en ce qui concerne l'action de l'enseignant (Emmer, Evertson & Anderson, 1980 cités par Nault, 1999). Pour certains auteurs (Clarck & Yinger , 1979 cités par Tochon, 1993), la modélisation d'un enseignement en deviendrait même une activité de sélection, d'organisation et de sériation de routines, la planification écrite de la leçon s'organisant alors autour de quelques mots clefs. Les routines sont mises au point individuellement par les enseignants qui les appliquent à différents niveaux de leur pratique de classe (Tochon, 1993). Tochon (1993, p. 77) distingue différents types de routine qu'il organise selon différentes fonctions respectives :

- les routines d'activité « contrôlent et coordonnent certaines composantes d'une activité ; toutes les activités peuvent être routinisées, mais leur degré de routinisation varie » ;
- les routines d'enseignement sont un ensemble de méthodes, de démarches, de techniques de communication auxquelles l'enseignant recourt pour atteindre certains objectifs ;
- les routines de gestion organisent l'agencement des activités entre elles ;
- les routines d'exécution des plans se rapportent à l'organisation et au contrôle « de l'activité de planification elle-même. Cette routine fonctionne comme une méta-routine de gestion des autres routines ».

Gervais, Correa Molina et Lepage (2008, p. 158) indiquent, en ce qui concerne le novice, que « *les ressources sont plutôt déconnectées les unes des autres, qu'elles ne sont pas encore organisées en blocs facilement mobilisables.* Cet état d'organisation peu avancé a une influence directe sur les capacités de mises en œuvre d'automatismes considérées comme réduites et « *peu disponibles chez le stagiaire, son agir dépendant de l'interprétation qu'il fait des signaux qu'il perçoit, de sa capacité à modifier et adapter ce qu'il doit faire* ».

L'enseignant expert est également davantage autonome que son collègue débutant (Lenoir, 2004) et développe, au cours de son expérience, un réel langage de la pratique « *constitué par des modèles de pensée et d'action employés par les praticiens pour réaliser efficacement les tâches quotidiennes* » (Tochon , 1993, p. 129). Il s'agit d'un mélange d'une « langue de la pratique » et d'une « langue de l'agir » permettant ainsi de relier les buts aux moyens.

2.2 Au niveau de la gestion de situations de classe

Face à un problème inconnu, les comportements de l'expert et du novice sont différents : le novice tente de le résoudre au plus vite et traite celui-ci d'une manière superficielle ou ne le perçoit pas du tout car il se focalise sur des éléments périphériques ou peu essentiels (Schepens *et al*., 2007). L'expert, quant à lui, sacrifiant plus de temps à la définition du problème, l'étudie en profondeur (Hogan , Rabinowitz & Craven , 2003), en établit les principes théoriques avant d'en envisager la résolution (Lenoir , 2004 ; Tochon , 1993 ; Kirby & Teddlie , 1989). Le tout (définition du problème, caractéristique, solution à envisager, résultat) est mémorisé par l'enseignant expert ce qui lui permet, face au même type de situation, d'identifier clairement le problème et de le résoudre directement. Par opposition, l'enseignant novice devant faire face à une situation problématique déjà rencontrée, a davantage tendance à la considérer comme nouvelle et inconnue (Tochon, 1993) ce qui a pour conséquence ce que Verloop (1992 cité par Schepens *et al*. 2007) décrit au niveau de la répartition de « l'énergie cognitive » de l'enseignant : enseignant(s) novice et expert ne la portent pas sur les mêmes aspects, l'enseignant expert s'investissant plus dans la relation avec l'élève.

Une autre caractéristique distinguant le novice de l'expert est la capacité de ce dernier à improviser (Tochon , 1993). Ce concept est difficile à associer à l'enseignant dans l'acception populaire car il est davantage associé à un modèle de l'enseignant n'ayant établi aucune préparation de son cours. Pourtant, cette démarche n'est pas incompatible avec la phase de planification. Au contraire, une planification réfléchie aboutit à la rédaction des objectifs que l'enseignant se donne à atteindre ; le professeur peut ainsi jongler avec les interventions pertinentes de ses élèves et improviser judicieusement tout en conservant ses objectifs en ligne de mire. Hogan *et al.* (2003) complètent en précisant que les enseignants novices sont parfois déstabilisés[36] par les questions des élèves auxquelles ils fournissent une mauvaise réponse. Cette focalisation des enseignants novices sur un nombre restreint d'aspects mieux connus, mieux maîtrisés, se ressent également dans la comparaison effectuée au niveau des activités réalisées en classe. Ainsi, Hogan *et al.* (2003) rapportent que les enseignants experts, après le parcours des notions théoriques, accordent davantage d'importance aux séances de questions et de discussions avec les élèves pour ancrer les notions nouvelles, alors que les enseignants novices basculent plus rapidement d'une activité à une autre et octroient beaucoup de temps d'apprentissage à la réalisation d'exercices.

[36] Littéralement *thrown off* (p.238)

A contrario de cette centration de l'enseignant novice sur le matériel « préparé », une tendance inverse peut être observée dans le cas où l'intérêt porté par les élèves à la matière du cours décroît : dans ce cas de figure, où l'enseignant expert maintiendra ses exigences, l'enseignant novice, quant à lui, aura tendance à négliger les objectifs qu'il s'était fixés initialement et s'adaptera davantage aux attentes de la classe.

Partant d'une classification de l'action de l'enseignant en cinq niveaux hiérarchiques, Durand (1996) établit que les enseignants novices consacrent principalement leur action aux deux premiers niveaux, c'est-à-dire : (1) installer et maintenir l'ordre, (2) engager les élèves dans la tâche. Les trois autres niveaux visant successivement (3) la mise au travail, (4) l'apprentissage et finalement (5) le développement de l'élève correspondent à des niveaux de compétences professionnelles plus élevés.

Boxus (2007, cité par Beckers 2007) relève également qu'expert et novice divergent au niveau de la formulation des consignes. L'auteur montre en effet que les enseignants chevronnés se caractérisent par une description cohérente de la tâche à effectuer et le recours à une façon de s'exprimer compréhensible par les élèves alors que les enseignants novices ne parviennent que difficilement à traduire ce qu'ils attendent des élèves.

2.3 Au niveau de la planification de l'enseignement

Une première différence entre l'enseignant expert et l'enseignant novice concerne la capacité de communiquer sur les points essentiels de la planification. Interrogé à ce propos, l'expert expose facilement la planification de ses leçons, autant au niveau du contenu qu'au niveau des méthodes employées, des interactions possibles, des pistes à privilégier en fonction de certaines réactions. Par opposition, le novice éprouve beaucoup de difficultés à communiquer ce qu'il prévoit de faire, les stratégies mises en place, le type de réaction qu'il adoptera face à tel ou tel comportement, etc. (Leinhardt , 1986 cité par Tochon , 1993). Durand (1996) et Hogan *et al.* (2003) remarquent également que l'expert planifie son action à plus long terme. Tochon (1993) corrobore ces propos en ajoutant que l'enseignant expert dispose d'un réel « agenda mental » que ne possède pas l'enseignant novice : il prévoit sa matière sur une longue durée, les pauses, les évaluations … il « voit tout » avant d'agir.

La manière de percevoir la classe au moment de la planification de l'enseignement diffère également. Hogan *et al.* (2003), sur la base des travaux de Housner et Griffey (1985), révèlent que les enseignants novices « ont tendance à considérer la classe comme un ensemble, un tout[37] » (Hogan *et al.*, 2003, p. 237) sans la considérer en termes « d'élèves », tous différents. À l'opposé, l'enseignant expert a tendance à concevoir son enseignement en fonction des différents niveaux de la classe.

Comme le soulignent Leinhardt et Smith (1985 cités par Durand , 1996), la catégorisation des activités et exercices proposés aux élèves est également un point de divergence : l'enseignant expert catégorise les exercices dans de grands ensembles en les reliant par des caractéristiques profondes alors que l'enseignant novice a tendance à structurer les exercices en de multiples ensembles dont les critères relèvent des traits de surface.

Les difficultés de planification que rencontre un enseignant novice sont, selon Tochon (1993), liées à la difficulté que celui-ci rencontre dans la hiérarchisation de ses connaissances. A l'inverse, dans le cas d'un enseignant expert, la hiérarchisation de ses connaissances s'établit sur la base de méta-connaissances de ses propres stratégies lui permettant d'évaluer les plans qu'il met en action.

2.4 Au niveau de l'analyse de situations de classe

Sabers, Cuching et Berliner (1991, cités par Hogan , Rabinowitz & Craven , 2003) ont relevé que, face aux mêmes enregistrements de situations de classe, l'enseignant expert arrive à interpréter beaucoup plus judicieusement et globalement les situations présentées alors que l'enseignant débutant ne focalise pas son attention sur l'essentiel, mais au contraire, s'intéresse aux détails. Au sujet de l'interprétation des problèmes, Sparks-Langer et ses collègues (1990) identifient également la capacité supérieure de l'enseignant expert à replacer une situation dans un contexte plus large qui peut dépasser le cadre même de l'école ou de la classe.

[37] Traduction personnelle de « *tend to regard the class as a whole* »

Contrairement à l'une des caractéristiques de l'enseignant professionnel, il apparaît que « *si les experts savent faire, ils ne savent généralement pas dire ce qu'ils font*[38] » (Tochon, 1993, p. 127). Cette difficulté de théorisation de l'action est également relevée par Chartier (1998) et Vergnaud (2000 cités par Maurice , 2002). Cette difficulté peut, en partie, s'expliquer par la capacité d'abduction de l'enseignant expert. Or, l'enjeu de mettre à jour les mécanismes de pensée et d'action de l'enseignant, caractérisé comme expert, est fondamental ; c'est notamment à cette fin que le développement de la pratique réflexive est encouragé dès la formation initiale.

[38] A l'exception de l'analyse de leur planification de l'enseignement.

3. Le profil de l'enseignant novice

Les caractéristiques développées pour chacun des modèles précédents ont comme point commun de concerner des enseignants chevronnés, ayant à leur actif plusieurs années d'enseignement. Dans le cadre de la formation initiale, il s'agit de s'intéresser au profil des enseignants « débutants », dont une première description a pu être réalisée par opposition à celui de l'enseignant expert. Le parcours d'une littérature spécifique permet d'en apprendre davantage sur le profil de l'enseignant vivant ses premières expériences d'enseignement.

Pour dresser ce profil, nous nous sommes notamment basés sur les travaux de Katz (Katz, 1972 ; Sheerer, 1997 ; Gervais, 1999 ; Martineau & Gauthier, 2000 ; Ginns, Heirdsfield, Atweh & Watters, 2001), Fuller (Fuller, 1969 ; Lamarre, 2004 ; Alem, 2003), Huberman (Huberman, 1989 ; Allard, 2001 ; Beckers, *et al.,* 2002) et Wheeler (Wheeler, 1992 ; Van Nieuwenhoven, Labeeu, Van Keirsbilck, 2007), lesquels ont établi différentes typologies de la carrière des enseignants. Ces typologies, bien qu'elles soient reconnues dans le domaine scientifique, n'en sont pas moins des modélisations, fruits d'une conceptualisation scientifique, destinées à faciliter la compréhension de certains éléments. Dans le cas des typologies de l'enseignant novice, il s'agit de considérer celles-ci comme telles, c'est-à-dire qu'il ne faut pas considérer qu'il s'agit du développement systématique de la carrière de l'enseignant : chacun des enseignants ne passe pas nécessairement par chacun des stades exposés, ni selon le rythme décrit par les auteurs.

La typologie de Fuller (1969) considère l'évolution de l'enseignant durant sa carrière selon trois stades. Tout d'abord, et durant au moins la première année, le jeune enseignant se caractérise par une centration sur lui-même en tant qu'enseignant. Ce n'est qu'ensuite, prenant du recul par rapport à lui-même, que l'enseignant parvient à se centrer sur la matière à enseigner. Finalement, après plusieurs années de carrière, l'enseignant parvient à établir une centration sur les élèves et les processus d'apprentissage. Ce modèle est identique à celui proposé plus récemment par Wheeler (1992), lequel introduit la notion d'inquiétude de l'enseignant quant à ces trois aspects et ajoute une notion au 3ème stade proposé : la prise en compte individuelle (profil, progrès…) de chaque élève.

Le modèle de Katz (1972) distingue quatre stades relatifs à la carrière de l'enseignant : la survivance, la consolidation, le renouvellement et la maturité. La survivance se caractérise par une grande anxiété chez l'enseignant. Pour surmonter son angoisse, l'enseignant a besoin de supports et d'aides « prêts à l'emploi ». Le deuxième stade, celui de la consolidation de ce qui a été appris, se caractérise par la capacité de l'enseignant à différencier les tâches et à se concentrer davantage sur les problèmes des élèves. Le stade suivant est celui du renouveau qui s'exprime par un besoin de changer de routine, la recherche d'innovation et un intérêt grandissant pour la formation continuée. Le dernier stade est celui de la maturité durant lequel l'enseignant accepte son statut de professionnel. Selon cet auteur, c'est à ce stade que l'enseignant est capable de réflexion profonde sur le rôle de l'école[39].

Huberman (1989) quant à lui dégage sept stades de la carrière enseignante (l'entrée dans la carrière, la stabilisation, la diversification, la remise en question, la sérénité, le conservatisme et le désengagement) et les place en perspective de l'avancée dans la carrière.

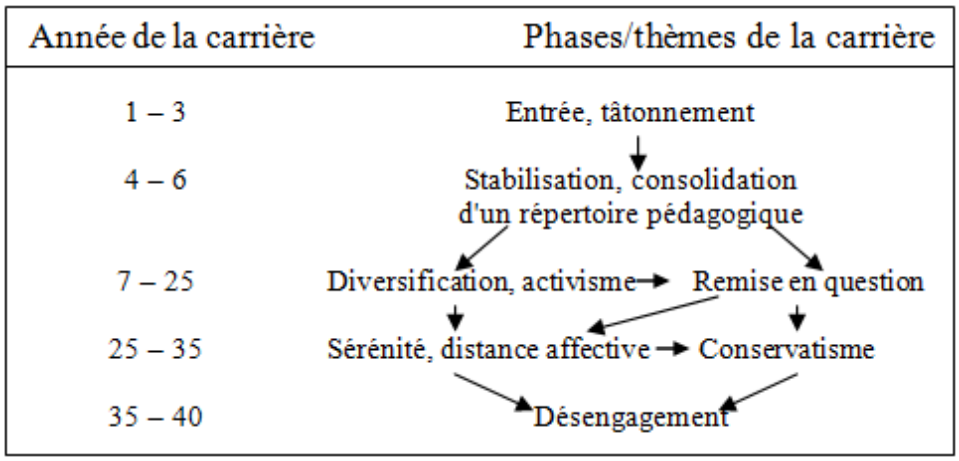


Figure 6: le cycle de vie des enseignants (Huberman, 1989)

L'entrée dans la carrière s'étale sur les cinq premières années d'enseignement et se caractérise par deux tendances exprimant soit un début « facile » soit, un début « difficile ». La première renvoie à tout l'aspect enrichissant de la découverte de la profession, du contact avec la classe et les élèves ; tandis que la seconde, caractéristique de la « *phase de survie* » (Huberman, 1989, p. 315), concerne les premières expériences pénibles, accaparantes et éloignées des attentes.

[39] En lien avec le chapitre réservé à la réflexivité, il s'agit ici de la réflexion éthique.

Après cette première phase de recherche arrive le stade de stabilisation (4-6 ans d'enseignement[40]) qui marque un engagement « définitif » dans la fonction et les consolidations des acquis antérieurs. Selon la manière dont se déroule le 2ème stade, les enseignants déboucheront sur le 3ème ou 4ème stade de la typologie de Huberman. La diversification est perçue comme une étape durant laquelle l'enseignant expérimente diverses méthodes, s'implique et établit des relations positives avec ses élèves, « *malheureusement, il semble que cette phase débouche sur la désillusion pour plusieurs enseignants* » (Allard, 2001, p. 38). Le stade de la remise en question, comme l'indique son appellation, se caractérise par le questionnement quant au travail effectué, au système scolaire, à l'école (au sens du lieu de travail), aux exigences administratives, aux élèves en échecs, … et peut parfois pousser au « *burnout* » de l'enseignant (Allard, 2001). Entre 25 et 30 années d'expérience, le cinquième stade apparaît comme un état d'esprit dans lequel se trouve l'enseignant, il affiche une sérénité et une distance affective vis-à-vis des élèves. L'avant-dernier stade constitue, pour une part des enseignants, le stade du « non-changement », de l'immobilisme pédagogique, de la résistance aux changements. Durant cette phase, certains enseignants se plaignent du niveau des élèves qu'ils considèrent décadent. Le dernier stade, à la fin de la carrière, marque le désengagement (serein ou amer) de l'enseignant.

Plus récemment, Saujat (2002 cité par Beckers, 2007, p. 205) indique qu'une des principales difficultés rencontrées par les enseignants novices provient du fait qu'ils n'ont pas d'emblée accès à ce que l'auteur nomme les genres d'activités professorales, entendues comme « *des façons partagées d'exercer le métier et d'en reconnaitre les significations et les valeurs, à la fois conséquence et condition de l'exercice de ce métier au sein des pratiques sociales instituées* ». Dès lors, les enseignants novices développeraient une forme de genre « intermédiaire » qui se trouve être commun à tous les enseignants novices, quels que soient le niveau d'enseignement et la discipline concernés. Il se caractérise par une surexploitation des actions visant à établir un cadre, ce qui amène l'auteur à conclure que les jeunes enseignants se distinguent de leurs collègues plus expérimentés dans le sens où ce qui constitue un moyen pour les seconds constitue une finalité pour eux.

[40] Les différentes durées exposées dans le modèle sont formulées à titre indicatif.

Dans le cadre de ce travail s'intéressant aux enseignants en formation initiale, les éléments relatifs aux premiers stades, aux premières phases des différentes typologies proposées sont les plus riches d'informations. Bien entendu, les futurs enseignants inscrits à l'agrégation ne sont pas, à proprement parler, composés de jeunes enseignants en fonction, mais ils ont cependant des caractéristiques proches.

Nous retenons donc les éléments suivants : les premières expériences sont souvent difficiles et associées à une phase de survie (Gervais, 1999a ; Hétu, 1999 ; Huberman, 1989), durant laquelle l'enseignant se focalise presque essentiellement sur son action et recherche des solutions concrètes et « rapides » aux problèmes qu'il rencontre[41]. Ce n'est d'ailleurs qu'avec l'expérience que l'enseignant parvient à se décentrer de son action pour prendre en compte, dans toutes ses spécificités, la dimension « apprenant ».

[41] "*One common feature of these studies was the identification of the initial survival stage of beginning teaching with its focus on practical problems and finding solutions to those problems" (*Ginns, Heirdsfield, Atweh & Watters, 2001, p.110).

CHAPITRE IV : QUELLES ACTIVITÉS DE FORMATION POUR FORMER DES PRATICIENS RÉFLEXIFS ?

IV. Quelles activités de formation pour former des praticiens réflexifs ?

Différentes activités pédagogiques permettent de favoriser le développement de la pratique réflexive en formation initiale telle que le recommande la 13ème compétence du référentiel de compétence (« *Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée* ») exposé dans le décret définissant la formation des agrégés.

La présentation de ces différentes activités (tableau 7) est inspirée des modèles de De Cock (2007) utilisant la notion de « dispositif[42] » et de l'article de Hatton & Smith (1995). Ces propositions sont complétées par nos recherches théoriques. Ce tableau comporte deux avantages majeurs : il structure la présentation et permet également d'aborder des activités de formation favorisant le développement des compétences 7 (« *Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession* ») et 12 (« *Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage »).* C'est à partir de cet ensemble de possibilités que le dispositif mis en place à l'Université de Mons a été élaboré.

Au sein du tableau suivant, trois grandes « familles » se distinguent, les deux premières sont : les activités « *reposant prioritairement sur une démarche orale de questionnements et d'échanges»* et les activités *« reposant prioritairement sur une démarche écrite, impliquant ou non un échange entre le futur enseignant et le formateur »* (De Cock, 2007, p 16-17). À ces deux familles initialement décrites par De Cock (2007), une variante a été ajoutée : elle concerne l'intégration de la vidéo.

[42] La notion de dispositif est utilisée plus tard dans le texte lorsqu'il s'agit de décrire l'ensemble des activités combinées et proposées aux futurs enseignants. Des diverses définitions de la notion de « dispositif » présentées par Figari (2008), ce sont principalement les caractéristiques de « mise en situation pour la formation » et de « mécanisme éducatif » qui sont retenues. La première dénomination (Figari, 2008, p. 81 citant Altet, 1997) consiste à concevoir que *« la mise en œuvre des compétences se fait dans des situations interactives, contextualisées, particulières »*. La seconde, relative au mécanisme éducatif, renvoie aux *« différents phénomènes relatifs à la conception et à la construction du dispositif (ingénierie, participation des acteurs,… »* (Figari, 2008, p. 81).

Tableau 7 : classement des activités pédagogiques basées sur une démarche orale (intégrant ou non la vidéo) et sur une démarche écrite de réflexion (De Cock, 2007 ; Hatton & Smith, 1995 ; Dehon & Derobertmasure, 2011)

1. Activités orales (pouvant intégrer la vidéo)	**Centré sur …**	**Au départ d'une situation**
1.1 Modelage et ethnographie	Expert	Hétéro-observée (futur enseignant)
1.2 Etude de cas	Un autre	Rapportée
1.3 Supervision	Acteur	Hétéro-observée (formateur ou maître de stage)
1.4 Micro enseignement	Acteur	Hétéro (et auto si vidéo) – observée
2. Activités orales intégrant la vidéo (vidéo-formation)	**Centré sur …**	**Au départ d'une situation**
2.1 Autoscopie 2.2 Rétroaction vidéo 2.2.1 Rappel stimulé 2.2.2 Objectivation participante 2.2.3 Réflexion partagée 2.2.5 Autoconfrontations simple et croisée 2.2.6 Instruction au sosie	Acteur	Auto-observée Auto et hétéro observées
2.3 Simulation croisée	Acteur	Potentielle
3. Activités écrites	**Fréquence et durée de l'écriture**	**Type de matériau produit**
3. 1. Journal de bord	Régulière et continue	Matériau brut
3. 2. Portfolio	Ponctuelle et continue	Matériau brut et travaillé
3. 3. Rapport de stage	Ponctuelle	Matériau brut et travaillé
3.4. Rapport réflexif basé sur la supervision	Ponctuelle	Matériau brut et travaillé

Les activités orales se distinguent entre elles, d'une part, selon la personne faisant l'objet d'un questionnement (s'agit-il du futur enseignant – acteur dans le tableau – , d'un enseignant expert – expert dans le tableau – ou d'un autre enseignant – autre dans le tableau – ?) et, d'autre part, selon l'individu qui observe la situation (s'agit-il d'une auto-observation, de l'observation par un tiers ou d'une situation rapportée ?). Les activités recourant à la vidéo sont spécifiques dans le sens où l'observation de réelles « scènes » est effectuée tandis que celles recourant à l'utilisation d'un logiciel visent à mettre l'enseignant dans une situation de gestion de classe.

Les activités écrites, quant à elles, se différencient en fonction de la fréquence (régulière ou ponctuelle) et de la durée (continue ou circonstancielle) nécessaires à la rédaction des matériaux produits. Une autre différence ne figurant pas dans le tableau se rapporte au(x) destinataire(s) de chacun des écrits. En effet, si le portfolio, le rapport de stage et le rapport réflexif basé sur la supervision sont généralement transmis au(x) superviseur(s) de l'université, ce n'est pas systématiquement le cas pour le journal de bord qui peut rester un objet plus « personnel ». Ce type d'activités, indépendamment des activités basées sur l'oral, peut être utilisé dans plusieurs contextes de formation (travailleurs sociaux, infirmiers, enseignants, animateurs…) et se décliner sous diverses formes (récit biographique, narratif, rapport, portfolio…).

La distinction entre les activités selon la composante « orale » ou « écrite » vaut également en ce qui concerne le produit de ces activités. Exprimé autrement, cela signifie que les activités orales telles que les activités de rétroaction vidéo permettent d'obtenir un matériau contenant des traces de réflexivité « orales » tandis que les productions écrites permettent de révéler des composantes écrites de la notion de réflexivité. Cette distinction est reprise dans la présentation des résultats.

Ces différentes modalités sont abordées successivement dans ce travail selon trois grands ensembles : dans un premier temps, les activités caractérisées par le recours à l'oral et basées sur le questionnement et l'échange sont décrites ; dans un second temps, les activités intégrant la vidéo sont approfondies d'un point de vue théorique et, finalement, les activités recourant à l'écriture sont présentées.

1. Description des activités orales basées sur le questionnement et l'échange

Les activités pédagogiques orales présentées dans le tableau 7 sont les suivantes : (1) le modelage et l'ethnographie, (2) l'étude de cas, (3) la supervision et (4) le micro enseignement.

1.1 Modelage et ethnographie

Ces deux méthodes sont présentées conjointement car elles centrent toutes les deux leur questionnement autour de l'enseignant expert. La technique du modelage se centre sur « l'expert » qui, en l'occurrence, se révèle être le formateur. Cette technique postule que le futur enseignant au « contact » de la propre réflexivité « parlée » du formateur, développe sa propre capacité réflexive. La technique de modelage, ou d'imitation, a également été utilisée dans des contextes plus larges que celui du développement de la pratique réflexive, particulièrement dans les années '60 -'70, lorsque l'école de Stanford, influencée par Bandura, visait à développer, chez les futurs enseignants, des comportements didactiques très précis par imitation d'un modèle diffusé auprès des futurs enseignants (Crahay, 1979).

L'ethnographie, en contexte de formation des enseignants, renvoie à la rencontre des jeunes enseignants avec le terrain : (re)découverte d'une école, d'une classe, des relations professeurs-élèves. Dans l'optique de ce courant, « *l'école devient un laboratoire social à étudier, à critiquer, à discuter et potentiellement à déformer* » (De Cock, 2007, p. 21).

1.2 Étude de cas

Cette méthode développée aux États-Unis par Lewin durant les années '50 a initialement été utilisée dans le domaine du droit. Dans les années '90, notamment au Canada, cette méthode a été adaptée au contexte de la formation des enseignants (Legendre, Desgagné , Gervais & Hohl , 2000 ; Desgagné, 2005). L'étude de cas se définit comme la présentation d'une situation réelle et concrète (sous forme écrite et/ou orale et/ou enregistrée et/ou mise en scène) ciblant tantôt le déroulement dans le temps d'une situation « normale », tantôt un incident interpellant et problématique rencontré (Mucchielli , 1969). Ce matériau, adapté à l'apprentissage dans des domaines caractérisés par « *a great deal of ambiguity* » (Grossman , 1992, p. 231), constitue une réalité contrôlable, illustrative et contextualisée, plus facilement gérable qu'une réelle séance d'observation ou de confrontation à la réalité investiguée (Shulman , 1992).

L'intérêt de cette méthode réside dans la possibilité offerte par celle-ci d'équilibrer la pensée et l'agir (Legendre *et al.*, 2000, p. 20), « *to bridge the gap between theory and practice* » (Shulman, 1992, p. 13) et, surtout, d'explorer des situations dans l'optique d'y apporter des solutions. Cet encouragement à la définition d'un problème dans son contexte complexe et à la formulation de possibles résolutions correspond à deux caractéristiques clefs du praticien réflexif telles que définies par Schön (1994) : « l'*activité professionnelle est une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques* » (p. 45) qui nécessite préalablement la définition du problème, c'est-à-dire *:* « *choisir les éléments de la situation que l'on va retenir, établir les limites de l'attention que l'on va lui porter et lui imposer une cohérence qui permet de dire ce qui ne va pas et dans quelle direction il faut aller pour corriger la situation* » (p. 66). En ce sens, recourir à la méthode de l'étude de cas en formation initiale des enseignants par l'entrainement des capacités de réflexion « en situation », favorise le développement de la capacité à agir selon le modèle du praticien réflexif.

Le matériau premier de ce qui constitue « le cas » peut-être relativement diversifié : texte écrit, enregistrement audio-visuel, journal de classe, préparation de leçon, récit fictionnel, … Cependant, la nature même de ces matériaux de réflexion peut engendrer divers questionnements (Grossman , 1992) : présenter une situation de classe à l'aide d'un document audio-visuel offre, certes, plus d'informations, mais qu'en retirent les novices ? Vaut-il mieux présenter une étude de cas incluant la résolution finale ou au contraire stopper le récit avant ? L'intérêt des futurs enseignants sera-t-il le même pour un cas fictif que pour un cas réel ?

La pertinence et l'efficacité de cette méthode sont liées au transfert, dans la réalité, des situations problématiques présentées aux futurs enseignants. En effet, afin de servir à la formation et à la future pratique des enseignants, il s'agit d'offrir des « matières à penser » susceptibles d'être vécues dans la pratique. C'est en ce sens que les formateurs recourant à cette méthode la qualifient de *teachable moment*, c'est-à-dire, utiliser un moment de la pratique pour former à la pratique (Legendre *et al.*, 2000, p. 22).

1.3 Supervision

Legendre (2005, p. 1282) conçoit la supervision comme « *l'ensemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation, par lequel on vérifie la cohérence entre la politique et les pratiques institutionnelles, et l'on décide des opérations à entreprendre (planification, direction, organisation, contrôle, évaluation) pour maintenir et améliorer la réalité* ». Au-delà des aspects liés à la démarche même de la supervision (observer, analyser, interpréter), Legendre dégage également d'autres aspects de la supervision : il ne limite pas l'action de supervision à la vérification de la cohérence, et il lui assigne l'objectif de favoriser la mise en place de régulations.

Selon Boutet et Gagné (2009) la supervision dans le contexte de la formation enseignante est une action de médiation entre un apprenant et un objet d'apprentissage. La particularité de celle-ci réside dans la confrontation d'éléments conceptuels issus de la formation universitaire aux éléments concrets et contextualisés directement issus de la pratique, le rôle de la supervision étant dès lors de concilier les deux pour parvenir à la meilleure exploitation possible.

La mise en place d'un dispositif de supervision nécessite un encadrement, un accompagnement « humain » de la réflexion des futurs enseignants (Jorro 2006a, 2006b ; Maubant 2007a ; Donnay & Charlier, 2006 ; De Cock, 2007 ; Hatton & Smith ; Dumoulin, Garant & Beauchesne, 2002 ; Reitano, 2006). Dans cette optique, le futur enseignant est considéré comme l'acteur de son apprentissage et de son action, et la participation d'un tiers n'est requise que parce que « *la réalité vécue par l'acteur lui est souvent opaque mais peut être rendue plus intelligible par la médiation d'un regard externe* » (Donnay & Charlier, 2006, p. 131). Correa Molina (2005) résume en 3 actions, les rôles du superviseur : encourager, provoquer et accompagner.

Cette « personne » encadrante peut être définie de plusieurs manières. Selon Jorro (2006a), s'il s'agit de concevoir un accompagnement réflexif optimal, c'est vers le modèle de l'« *ami critique* » qu'il faut se tourner (c'est également en ce sens que Maubant, 2007a, recommande de définir la position du formateur qui organise la pensée réflexive du futur enseignant).

Reprenant un terme proposé par Macbeath en 1998, Jorro (2006a, p. 41, 42) définit l'ami critique comme porteur « *d'une bienveillance, d'un regard, d'une écoute, d'une parole* » et doté d'une « *exigence à travers le message de développement des possibles, de valorisation du potentiel* ». Ainsi, celui-ci se caractérise par sa connaissance et sa pratique de l'évaluation dans ses « *reliefs, impasses et paradoxes* », sa capacité à opter pour une voie ou une autre tout en ne refusant pas le réexamen d'une situation confuse. Un des avantages de cette position accompagnatrice est assurément le « travail » constructif dans un contexte de formation-évaluation amputé de la crainte liée à la « note ». Cet avantage est identifié comme difficulté pour l'accompagnateur « classique » de la formation tant il oscille entre le statut de contrôleur et celui de conseiller.

Dans la même optique d'un accompagnement de type asymétrique (futur enseignant – maître de stage/superviseur de l'université), Dumoulin et ses collègues (2002) prônent l'accompagnement réflexif en dyade au sein duquel « *les accompagnateurs jouent un rôle de médiation entre l'apprenant et sa situation* ». De Cock (2007) ajoute à la dyade une modalité supplémentaire d'échange réflexif : la triade au sein de laquelle le 3ème « membre » est le maître de stage accueillant le futur enseignant. Cet auteur ajoute qu'il n'y a que « *certaines preuves anecdotiques suggérant que cette approche est efficace* » (De Cock, 2007, p. 20).

Dans ces différents cas de figure, l'encadrant a pour fonction de questionner le futur enseignant à divers niveaux : sentiments perçus, adéquation entre la planification de la leçon et la séance d'enseignement à proprement parler, la réflexion autour d'autres éléments qui auraient pu être mis en place, la gestion de la réaction des élèves, l'atteinte ou non des objectifs poursuivis… Toutes ces questions, remarques au sujet de la leçon donnée, sont formulées dans l'unique but de sensibiliser le futur enseignant aux différentes facettes de l'acte d'enseigner et ainsi d'élargir le champ de la réflexion qui sera poursuivie par celui-ci.

À ces démarches d'interrogation, Donnay et Charlier (2006, p. 131), développant le modèle du compagnon réflexif[43], également « asymétrique », ajoutent que «*le formateur de professionnels de l'éducation qui accompagne la démarche réflexive du praticien, n'est pas seulement un accoucheur d'implicites. Il propose également des langages, des théories de références qui servent à structurer et à mettre en mots les logiques d'action et les savoirs issus des pratiques* ».

[43] Chaubet (2010) relève également les termes suivants : *trusted colleague*, *skilled helper* (Day, 1993) et t*rusted other* (Bolton, 2005).

Donnay et Charlier (2006) formulent deux remarques quant à la mise en place d'une démarche de supervision : la première condition à l'élaboration de tels regroupements, consiste à s'assurer de l'adéquation des conceptions théoriques fondant leurs pratiques éducatives des acteurs concernés. La seconde se rapporte davantage aux tensions potentielles liées à cette forme de relation établie entre deux acteurs : l'assimilation (un maître de stage voulant que le futur enseignant « fasse » comme lui) et la différenciation (un stagiaire voulant à tout prix se démarquer des différents modèles rencontrés durant sa vie d'élève).

Un autre type d'accompagnement est suggéré par Hatton et Smith (1995, p. 41). Celui-ci s'axe sur une relation davantage horizontale, symétrique du point de vue de l'accompagnement, c'est-à-dire, basée sur l'association de deux futurs enseignants. Il s'agit pour ces auteurs d'une « *critical friend dyad* ». Ces auteurs notent que « *a powerful strategy for fostering reflective action is to engage with another person in a way which encourages talking with, questioning, even confronting, the trusted other, in order to examine planning for teaching, implementation and its evaluation* » (Hatton & Smith, 1995, p. 41). Une des caractéristiques communes entre cette modalité et le modèle de l'ami critique suggéré par Jorro réside notamment dans le climat de confiance pouvant être établi entre les différents protagonistes. Bien qu'ils trouvent la proposition intéressante, Richardson et Heckman (1996) considèrent que ce n'est pas le meilleur choix à poser notamment parce qu'ils n'ont pas d'expérience d'enseignement et qu'ils ne peuvent donc que très difficilement proposer une alternative. Ces auteurs estiment cependant que l'ami critique a « *un certain type de connaissances et d'aptitudes, liées à la pratique clinique mais aussi à la connaissance de la classe, de l'enseignement, des concepts utiles dans la conversation* » (p. 638).

1.4 Micro enseignement

Le micro enseignement est un concept qui a subi plusieurs évolutions au cours du temps. C'est aux Etats-Unis, à la fin des années '60, qu'Allen et Ryan publient le premier ouvrage présentant la méthode du micro enseignement (Wagner, 1998) influencée par les travaux de Skinner et la naissance de l'enseignement programmé (Paquay & Wagner, 1996). Les bases de cette méthode sont les suivantes (Crahay, 1979) : contexte de classe réduit (peu de temps, peu d'élèves, « peu » de contenus), morcellement de l'acte éducatif en différentes «habiletés», éventuels enregistrements et visionnements de la scène, commentaires et feedback du formateur, nouvelle tentative de la part du futur enseignant.

À la suite de cette première approche comportementaliste de la formation des enseignants (la norme de l'évaluation est uniquement centrée sur l'enseignant en formation, c'est-à-dire qu'elle se rapporte à des éléments tels que : l'utilisation de renforcements, de questions, etc. sans référence au contexte dans lequel cela se produit), une deuxième approche davantage fonctionnelle (on se focalise moins sur un résultat correspondant à une norme « attendue » pour davantage prendre en compte le contexte dans lequel l'enseignant évolue) voit le jour. Elle se caractérise par la volonté de voir se développer, dans le chef du futur enseignant, les objectifs d'apprentissage posés en début de séance (Wagner, 1998 ; Crahay, 1979).

La troisième approche du micro enseignement répertoriée par Wagner (1998) se rapporte à la pensée rogérienne de la formation au sein de laquelle le formateur est davantage considéré comme un conseiller que comme un évaluateur. Dans cette pratique du micro enseignement, il ne s'agit plus d'évaluer la prestation du futur enseignant en regard de normes pré-établies ou de l'atteinte d'objectifs par les élèves, mais, au contraire, de parier sur l'intérêt de permettre au futur enseignant de tester (dans un contexte sûr, puisqu'encadré) des stratégies dont il est convaincu du bien-fondé. Cette liberté octroyée n'est *« nullement incompatible avec la nécessité d'informations théoriques, d'objectifs pédagogiques, de critères d'évaluation et de consignes pratiques susceptibles de baliser l'expérience d'apprentissage »* (Wagner, p. 50). L'intérêt de cette méthode est alors basé sur l'évaluation que l'individu et ses pairs feront de l'activité menée (Wagner, 1998). Le but recherché consiste à parvenir à « *comparer dans la réflexion »* (Tochon, 1992, p. 154) plusieurs démarches possibles afin de développer une pratique pouvant s'adapter aux événements de la situation de classe. Le micro enseignement ne vise pas, à proprement parler, l'ancrage « immuable » de gestes professionnels mais bien, comme le signale Tochon (1992, p. 155), à entériner une mémoire de l'expérience pouvant ultérieurement favoriser la régulation de la pratique professionnelle.

C'est la conception cognitiviste de la méthode (permettant au futur enseignant de se prononcer par rapport à sa propre prestation) qui inscrit cet outil dans le champ des méthodes favorisant le développement de la pratique réflexive (Paquay & Wagner, 1996). Afin de permettre l'analyse, par le futur enseignant, de sa prestation, il faut que, d'une manière ou d'une autre, une « trace » de celle-ci soit conservée. Cette sauvegarde est effectuée de manière audiovisuelle ; il s'agit alors de recourir à la méthode de la vidéo-formation. Tochon (1992, p. 152) souligne également que la vidéo-formation doit idéalement s'étendre au-delà du micro enseignement *« car la dimension dynamique du contexte de la classe est la pièce manquante du micro enseignement, cette absence risquant de développer des cognitions sans situation (unsituated cognitions) ».*

2. Description des activités orales intégrant la vidéo

Les activités de vidéo-formation sont l'autoscopie et la rétroaction vidéo (regroupant l'autoconfrontation simple et croisée, le rappel stimulé, l'objectivation participante et la réflexion partagée).

La vidéo-formation « *est au départ un dispositif de formation qui utilise la vidéo, un outil au sens artisanal du terme, permettant d'enregistrer des scènes d'enseignement-apprentissage pour les visionner et les revisionner confortablement. Il s'agit d'activités praticiennes complexes* » (Ferry , 1995, p. 10). A cette définition globale, De Cock (2007) ajoute une caractéristique de la vidéoscopie : ces enregistrements sont effectués soit dans l'environnement naturel d'une classe, soit dans un environnement plus artificiel correspondant davantage à un *contexte de laboratoire* (De Cock, 2007, p. 19). La vidéo-formation, en contexte réel de classe, se caractérise par l'enregistrement d'une « réelle » séance de cours dispensée par le futur enseignant à des élèves du niveau de l'enseignement primaire, secondaire inférieur ou secondaire supérieur. La vidéo-formation dans le cadre du laboratoire s'en distingue par le fait que les « élèves » sont remplacés par des pairs. Ajoutons que, dans ce contexte, la qualité audio-visuelle des documents enregistrés est généralement supérieure car la pièce, à l'inverse de la classe, a été aménagée pour cette utilisation précise.

Le parcours de la littérature permet de dresser un inventaire des avantages liés à cette méthode :

- observer davantage d'éléments que ne le permet l'observation classique (Mottet , 1995a ; Pelpel , 1996 cité par Bergeron , Cardin & Tamsé , 2000) ;
- éviter de discuter autour de « souvenirs » (Mottet , 1995a) ou de faits mémorisés. Welsh et Devlin (2007) ont d'ailleurs démontré un impact supérieur du recours à la vidéoscopie par rapport aux faits mémorisés, au niveau de la pratique réflexive ;
- constituer un référent commun entre les différents acteurs de la formation : le sujet filmé, ses pairs et le formateur (Mottet , 1995a ; Paquay & Wagner, 1996) ;
- favoriser l'objectivité par la comparaison des différentes hypothèses explicatives et parfois inadéquates de l'un ou l'autre individu par rapport au document d'origine (Faingold , 1997 ; Paquay & Wagner, 1996) ;

- étudier temporellement l'association de divers éléments tels que la réaction de l'enseignant à un comportement de la classe, la conséquence sur les élèves d'une attitude de l'enseignant… (Faingold , 1997) ;
- stimuler la réflexion du futur enseignant (Paquay & Wagner, 1996) ;
- élaborer de nouvelles connaissances sur la base de l'action-même (Mottet, 1992).

Mottet (1995a) & Welsh et Devlin (2007) relèvent un haut niveau de satisfaction des futurs enseignants quant à cette modalité de travail. En contexte de formation, le recours à la vidéoscopie permet de rompre le cercle de la théorie en apportant des éléments concrets de la pratique dont l'insertion au sein de la formation permet alors un retour à la théorie par la prise de conscience et la conceptualisation de faits de classe (Ferry , 1995). Pour Maubant et ses collègues (2005) et Maubant (2007a), la perspective de formation offerte par le recours à la vidéoscopie en tant qu'outil réside dans sa capacité à confronter les pratiques observées aux pratiques déclarées. Cette méthode se propose d'ouvrir l'apprenant à un type de réflexivité tout particulier dans le sens où elle suppose la rencontre d'une pratique à un cadre conceptuel et théorique permettant la lecture de l'acte d'enseigner. Deux grandes familles peuvent être distinguées : la première concerne l'utilisation, en autonomie, du document audiovisuel. On parle alors d'autoscopie. La deuxième famille regroupe les méthodes recourant à un visionnement avec une autre personne. Il s'agit des méthodes de rétroaction vidéo.

2.1. Autoscopie

Cette pratique est caractérisée par le visionnement par un futur enseignant de sa propre prestation, il s'agit donc d'une observation différée de soi-même (Wagner, 1998). L'ambition de cette méthode est, par un travail individuel sur soi (Mottet , 1995a), de *« perfectionner les aptitudes interactives »* (Tochon , 1993, p. 192) en procurant « *l'envie de recommencer et de se reprendre, de corriger l'action »* (Mottet , 1995a, p. 36). Fauquet et Strasfogel (1972 cités par Wagner, 1998) concluent en l'efficacité de l'autoscopie au niveau de la prise de conscience, par les futurs enseignants, des erreurs commises.

2.2 La rétroaction vidéo

Les méthodes pédagogiques basées sur le recours à la rétroaction vidéo ont été développées par Bloom à l'Université de Chicago en 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) afin de susciter la verbalisation de l'action par l'acteur.

À l'origine, ces méthodes étaient davantage conçues dans une perspective d'apprentissage scolaire en permettant à des élèves de visionner certaines parties de leurs exposés oraux. Replacées dans le domaine de la formation enseignante, celles-ci sont comprises dans le cadre de la supervision pédagogique et reposent sur l'articulation de deux temps : celle de la mise en situation permettant l'enregistrement et celle du visionnement permettant l'objectivation clinique par le futur enseignant encadré par le superviseur[44].

Les méthodes recourant à la rétroaction vidéo s'insèrent dans un ensemble large de préoccupations s'intéressant à l'investigation de l'action humaine et l'intérêt « *pour la manière dont un acteur vit – subjectivement – sa situation et développe son activité* » (Rix, 2007, p. 89).

Elles sont utilisées dans des contextes où le fait de penser et d'énoncer à voix haute ses actions (la réflexion parlée)[45] 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 l'enseignant (Stough, 2001 ; Reinato, 2006 ; Yinger, 1986 cité par Baribeau, 1996) : il est impossible pour lui d'assurer son rôle dans la classe tout en faisant part des tenants et aboutissants de chacune de ses interventions et actions. De plus, durant le processus d'enseignement, les objectifs poursuivis par l'enseignant 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).

[44] Le terme de « superviseur » a été choisi pour désigner la personne visionnant le DVD avec le futur enseignant : selon les dispositifs, il peut être appelé le formateur, l'autre, l'accompagnateur, etc.
[45] Traduit par "Thinking aloud" en anglais

La rétroaction vidéo regroupe un ensemble de méthodes dont le but est d'aider le participant à s'exprimer au sujet de son action (Calderhead 1981 ; McConnel 1985 cités par Tochon, 1996). Appliquée au domaine de la formation des enseignants, on peut définir la rétroaction vidéo comme un ensemble de méthodes qui amène l'enseignant en formation (initiale) à établir un commentaire concernant les décisions prises, l'action se déroulant ainsi que les alternatives s'offrant à un moment « alpha » (Reitano, 2006). Ce moment correspondant à la (aux) scène(s) commentée(s) peut être identifié par le participant ou défini par le superviseur ou encore, selon les choix pédagogiques, être identifié indistinctement tantôt par le superviseur, tantôt par le participant. La rétroaction vidéo permet également à l'enseignant de s'exprimer au sujet de son action en ravivant le souvenir de cette action, des émotions, des difficultés, des choix… survenus durant celle-ci (Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007).

Cette verbalisation permet aux enseignants *de rendre explicite la compréhension implicite de leur cognition interactionnelle et contribue ainsi à leur développement professionnel*. (Reitano, 2006, p. 4[46]). Le postulat de base est que la prise de conscience par le praticien de ce qu'il fait vraiment est un passage obligé pour permettre l'évolution des habiletés professionnelles (Weisser, 1998 cité par Gervais, Correa Molina, 2004).

Reitano (2006) définit un ensemble de « critères » favorisant la bonne tenue de la séance de rétroaction vidéo. Selon cet auteur, cela commence dès l'enregistrement durant la séance de micro enseignement : il s'agit d'y assurer un cadre « réaliste », d'éviter l'intrusion « physique » de personnes non directement concernées par la scène et de minimiser la visibilité du matériel d'enregistrement. Concernant l'entretien à proprement parler, le facteur stress peut être amoindri par la relation de confiance établie entre le futur enseignant et le superviseur. Nous y ajoutons également l'intérêt d'évacuer la caractéristique « évaluative » du superviseur car les futurs enseignants ne feront pas l'économie de la question « *qu'est-ce que cette personne aimerait entendre ?* » (Richardson et Heckman, 1996) : il ne s'agit pas de se positionner en termes de valeur par rapport à une pratique, mais bien de favoriser le questionnement et la prise de distance vis-à-vis de celle-ci.

[46] Enables teachers to make explicit their implicit understandings of their interactional cognitions and contributes to their professional growth

Dans le domaine de la rétroaction vidéo, plusieurs variantes coexistent. Tochon (1996), partant du constat selon lequel l'expression « rappel stimulé » « *a été utilisé abusivement, pour désigner toute activité d'explicitation des processus mentaux et d'exploration des connaissances (décisions, certitudes, perspectives, croyances, convictions, buts, préoccupations, savoirs pratiques, etc.) fondée sur la rétroaction vidéo »*, propose une clarification théorique de ce domaine et recommande « *un emploi technique, non métaphorique, de cette dénomination méthodologique* » (p. 471). La réflexion porte donc sur trois aspects : la définition précise de l'objet de l'étude, la mise en place d'un dispositif pédagogique adapté aux objectifs de recherche et, parallèlement à ces deux aspects, l'élaboration d'une méthodologie d'analyse des résultats permettant de saisir au mieux les caractéristiques de l'objet de recherche étudié.

Le point de départ de la réflexion de Tochon (1996), se basant notamment sur les travaux de Yinger (1986), est un questionnement concernant ce que provoque réellement la séance de rétroaction vidéo : *la rétroaction vidéo stimule-t-elle la résurgence des pensées interactives ou entraîne-t-elle une reconstruction métacognitive de ces pensées antérieures ? La rétroaction suscite-t-elle des verbalisations rétrospectives ou, au contraire, concomitantes de la tâche de visionnement vidéo ?*

La réponse apportée à cette question est bien entendu cruciale car il s'agit du fondement même de la recherche qui sera menée : elle est en lien direct avec le courant théorique qui sous-tendra la démarche et orientera la nature des résultats. Synthétiquement, la thèse défendue par Tochon peut être résumée comme suit : si indéniablement la rétroaction vidéo provoque la rétrospection de l'action qui s'est déroulée, elle stimule « *autre chose que le rappel»* (p. 475), c'est-à-dire, une reconstruction métacognitive de l'action déroulée s'exprimant par les verbalisations énoncées lors du visionnement ; il s'agit de métacognition provoquée. Il ne s'agit donc plus de s'intéresser à la capacité de l'acteur à pouvoir, le plus précisément et le plus validement possible, s'exprimer au sujet de l'action qui s'est déroulée mais bien d'étudier la prise de conscience et la reconstruction, par l'acteur, lors du visionnement[47]. Cette considération concernant les différentes manières de percevoir l'utilisation de la rétroaction est également soutenue par Baribeau (1996) lorsqu'elle indique que « *l'utilisation de la rétroaction vidéo peut s'avérer à plus d'un point de vue une technique pertinente, non seulement pour rappeler les pensées interactives mais aussi pour construire des réflexions sur l'action »* (p. 580). La technique permet d'accéder à une réflexivité prescrite (Maurice, 2006), la réflexivité effective restant inaccessible.

[47] Maurice (2006, p.57) rapporte que les résultats des travaux de Yinger montrent que les enseignants s'exprimant au sujet de leur action passée « *disent parfois « je pense » au lieu de « je pensais » ».*

Selon cet auteur, trois « familles » de méthodes de supervision couvertes par l'appellation de rétroaction vidéo peuvent être distinguées (figure 7) : chacune d'elles renvoie à un courant de recherche et à des objectifs spécifiques. Il s'agit du rappel stimulé, issu des sciences cognitives et du traitement de l'information, de l'objectivation clinique s'intéressant à la motivation stratégique et aux prises de conscience pratiques et, finalement, de la réflexion partagée développée dans le cadre de l'approche de la réflexivité par le biais d'activité de co-construction.

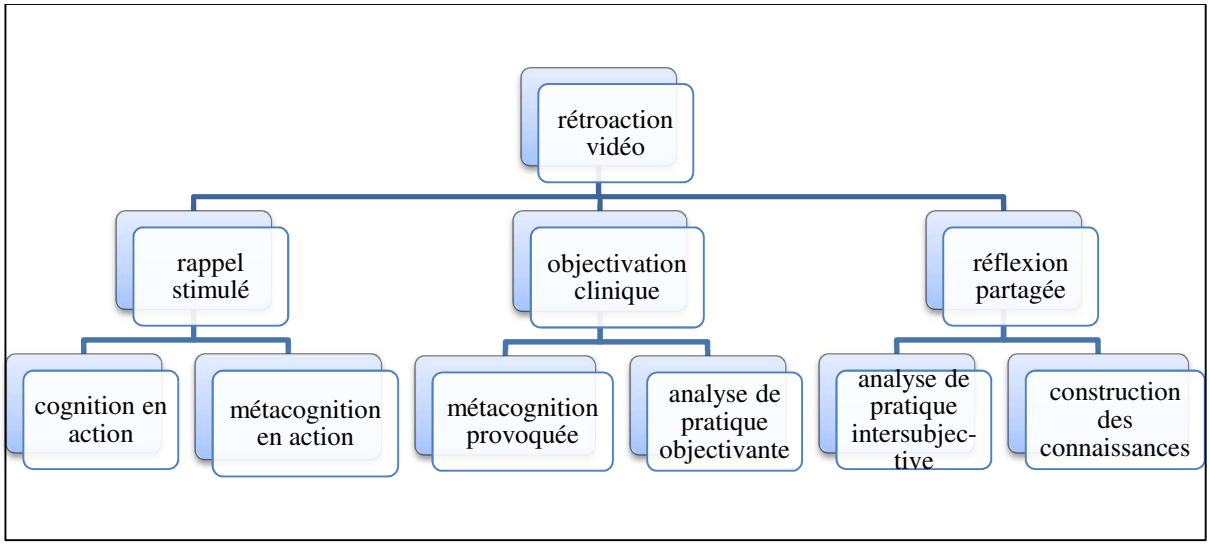


Figure 7 : trois approches méthodologiques de la rétroaction vidéo (Tochon, 1996)

2.2.1 Le rappel stimulé

Le rappel stimulé, reposant sur les capacités présumées de la mémoire à court terme de l'individu, cherche à s'approcher, le plus exactement possible, de l'action qui s'est déroulée initialement. Le recours à la vidéo est conçu comme un outil luttant contre l'oubli (Rix, 2002). La verbalisation de l'acteur permet de reconstruire le cheminement intellectuel ayant eu lieu durant la scène enregistrée (Tochon, 1996). L'entretien est très structuré et contrôlé par le superviseur. Les présupposés sur lesquels repose l'acquisition de données via cette méthode sont, selon Baribeau (1996), la capacité d'introspection des individus ayant joué le rôle d'acteur, leur volonté de « *dévoiler leurs pensées* » (p. 579) et une mémoire suffisante pour supporter le rappel et le recours à des traces de qualité suffisante pour permettre le rappel de la situation vécue. Yinger (1986) a sérieusement remis en doute la capacité des individus à réellement se remémorer les pensées qu'ils ont eues durant l'action et Plazaola & Ruiz Bikandi (2007) considèrent ce type de recherches « *critiquable et d'une utilité discutable pour la formation étant donné que les* (futurs) *enseignants y sont considérés comme sujets d'étude et non pas comme acteurs* ».

2.2.2 L'objectivation clinique

L'objectivation clinique vise à étudier la prise de conscience de l'individu lors du visionnement, ce que Tochon (1996) nomme la prise de conscience stratégique[48]. La perspective n'est plus de parvenir à une reconstitution valide et fiable mais bien de mettre à jour le processus de construction lors du visionnement. Tochon (1996) distingue deux courants de recherches étudiant l'objectivation clinique : il s'agit de la recherche sur les heuristiques et la métacognition et les recherches sur les phénomènes pratiques et quotidiens.

Alors que le rappel stimulé se caractérise par l'orientation vers l'explication formulée par l'acteur vis-à-vis de sa pratique, l'objectivation clinique s'intéresse davantage à la manière dont l'individu comprend son action. Dans ce cas de figure, les interventions du superviseur sont différentes de celles mises en place dans le cas du rappel stimulé : il s'agit de laisser la bande vidéo jouer son rôle de *révélateur* (Tochon, p. 478) et l'entretien mené est semi-structuré : les interventions visent à faire approfondir la pensée de l'acteur, à le relancer, à répondre à ses sollicitations...

2.2.3 La réflexion partagée

L'utilisation de la rétroaction vidéo dans le domaine de la formation des enseignants constitue une perspective un peu différente des précédentes, dans le sens où le contexte est celui de la formation-recherche, ce qui signifie que les moments d'échanges basés sur la supervision sont non seulement le matériau brut de recherche du scientifique mais constituent également, et surtout, pour l'enseignant en formation, une activité signifiante visant notamment à développer sa pratique réflexive, « l*a recherche devient enseignante, porteuse d'enseignement et directement utile pour améliorer l'école* » (Tochon, 1996, p. 490).

Cette spécificité, caractérisée par une réflexion orientée vers l'élaboration d'un sens constructif (Tochon, 1996), conduit à l'élaboration d'un savoir de type intersubjectif. Il s'agit de réfléchir avec le futur enseignant afin de développer des savoirs utiles dans le développement personnel et professionnel.

[48] L'enseignement stratégique est défini par Tochon (1990, p.243) comme « *la capacité pour l'enseignant d'établir à tout moment des buts clairs, de s'appuyer sur son répertoire de stratégies, d'anticiper les problèmes, d'agencer sa planification et l'instruction dans une progression constante, de revoir ses plans et ses stratégies lorsqu'il y a problème et d'évaluer le processus entier en fin de parcours* ».

Ce processus est marqué par le passage d'une reconstruction de type objectivante à une reconstruction davantage participante. En ce sens, cette conception de la rétroaction vidéo se rapproche de la conception constructiviste énoncée par Richardson et Heckman (1996, p. 648) lorsqu'ils énoncent que « *Je (*Heckman en tant qu'ami critique) *ne suis pas le seul à construire la signification ; nous édifions des savoirs ensemble. Nous pouvons avoir des avis différents, mais nous tâchons de négocier la signification* ».

La réflexion partagée, puisqu'elle vise à stimuler la réflexion concomitante du visionnement d'actions professionnelles ou d'actes d'apprentissage, est caractérisée par la mise en place d'un entretien semi ou faiblement structuré. L'utilisation de la rétroaction vidéo selon cette modalité se base notamment sur les travaux de Schön concernant le praticien réflexif (1994) mais aussi, selon Tochon (1996), sur ceux de Fenstermacher (1996) concernant l'explicitation des arguments pratiques (cf. également Vasquez-Levy, 1996 ; Richardson, 1994) ainsi que sur ceux de von Glasersfeld (1994) relatifs au constructivisme radical postulant que « *nous ne pouvons voir les objets du monde sans posséder a priori une théorie du monde. Or, celle-ci émerge de nos manières et moyens de faire cette expérience* » (Von Glasersfeld, 2004a, p. 25 cité par Bourassa, Philion, Chevalier, 2007, p. 80). Selon ce courant, la réflexion est induite par la verbalisation et peut donc être encouragée en stimulant la conversation (Von Glasersfeld, 2001).

L'intérêt de cette méthode réside également dans le fait que les processus de reconstruction rationnelle a posteriori (Bressoux, 2001) mis en place par l'acteur ne sont pas, comme dans le cas du rappel stimulé, une limite. Comme le commente Fenstermacher (1996, p. 621), il est en effet tout à fait possible que « *l'enseignante n'ait aucune idée des raisons propres à une action spécifique, qui a surgi dans son contexte* », l'intérêt résidant alors dans la manière dont l'acteur reconstruit son action.

2.2.4 Réflexion partagée et cognition distribuée

La réflexion partagée caractérisée par le recours à un média (le DVD) est supposée favoriser la réflexion du futur enseignant et la discussion avec un superviseur visant à co-construire une signification de l'action du futur enseignant. En regard de ces aspects, les concepts de cognition située et distribuée peuvent apporter un éclairage intéressant à la problématique et « *permettre de poser un regard différent sur le rôle de la situation, du contexte et des objets spécifiques en tant que supports de l'action et de la connaissance* » (Marquez, 2004, p. 64).

Selon Putnam et Borko (2000), la cognition est à considérer comme située dans le sens où « *le contexte physique et social dans lequel l'activité prend place est une partie intégrante de l'activité et que l'activité est partie intégrante de l'apprentissage qui a lieu en son sein* »[49]. Dans cette conception de la cognition, activité et contexte sont reliés.

Dans le prolongement de ce premier principe, la cognition est également considérée comme distribuée *(stretched over,* Putnam & Borko, 2000*)* entre l'individu, le groupe et les outils. Hutchins[50] (cité par Winsor, 2001) prend pour illustration le résultat d'une recherche décrivant le cas de la navigation d'un navire de guerre américain, où six personnes aidées de leurs outils arrivent à réaliser « ensemble » (6 personnes de l'équipage et leurs outils) ce qui serait impossible en ne comptant que sur les compétences individuelles. Ce principe pourrait être résumé de la manière suivante : « *la totalité* (c'est à dire les personnes additionnées de leurs ressources, leurs collègues et de leurs outils) *est supérieure à la somme des parties* (ce que chacun parvient à réaliser seul) et « *la relation à autrui et au social n'est présente qu'indirectement par le truchement des artefacts* » (Yvon, Saussez, 2010, p. 112).

L'individu, « additionné » à son environnement, forme selon Perkins (1995), « l'individu-plus » où la combinaison de la personne et de l'outil crée une nouvelle entité cognitive aux capacités étendues (Salomon & Perkins, 1998, p. 11).

La notion d'outil est particulièrement traitée dans cette vision distribuée, étendue de la cognition. L'outil est un artefact matériel (calculatrice, calendrier, ordinateur…) ou conceptuel (procédure, programme, …) que les personnes utilisent pour accroitre leurs capacités (Winsor, 2001). Putman et Borko (2000) établissent une distinction entre les « *performance tools* » qui modifient la manière dont les tâches sont exécutées (calculatrice par exemple) des « *pedagogical tools* » qui visent l'amélioration des compétences (document audiovisuel par exemple). Les artefacts soutiennent la cognition et sont, à ce titre, considérés par Norman (1993 cité par Marquez 2004) comme des assistants cognitifs, assurant une partie de l'activité cognitive (Millerand, 2001 cité par Marquez 2004).

Rabardel (1995) distingue la notion d'artefact (l'outil) de la notion d'instrument. Un outil devient un instrument à la suite d'une double transformation chez l'utilisateur : il doit « *développer des schèmes d'utilisation, c'est-à-dire des modèles internes qui lui permettent d'attribuer des significations à son activité* » (Basque, 2005, p. 37).

---

[49] Traduction libre de : *the physical and social contexts in wich an activity takes place are an integral part of the learning that takes place within it (p.4.)*

[50] Il s'est également intéressé à la manière dont les avions sont pilotés par l'interaction pilote-copilote-outils.

Par ailleurs, l'utilisation de l'outil engendrera également un changement dans la manière de réaliser l'activité. Il s'agit du principe de « personal view » signifiant que l'artefact « *change la nature de la tâche du sujet. Celle-ci se trouve alors modifiée et restructurée et impacte le sujet lui-même* » (Bourmaud, 2006, p. 33). L'instrument est donc un « *médiateur tenant à la fois de l'objet matériel (artefact) et du sujet (schème)* » (Charlier, Nizet & Van Dam, 2006, p. 183). Trois types de médiation sont décrites (Rabardel & Samurcay, 2001 cités par Charlier *et al.*, 2006 ; Rabardel & Bourmaud, 2003 cités par Bourmaud, 2006) : les médiations à l'objet, les médiations interpersonnelles et les médiations réflexives.

Si, par extension conceptuelle, on accepte d'identifier la séance de réflexion partagée comme une activité pouvant être interprétée au regard de ces concepts, celle-ci peut se lire de la manière suivante : lors de la mise en place de l'activité qui lui est demandé de réaliser, le contexte (support DVD/visionnement ; superviseur/échange) dans lequel le futur enseignant est placé, est une partie intégrante de l'apprentissage qui y est mené. Dans ce cas, on peut également supposer que la combinaison futur enseignant-DVD-superviseur est une illustration de cognition distribuée dans le sens où il s'agit d'une entité cognitive nouvelle (le futur enseignant étend ses propres capacités à « dire quelque chose de son action » en puisant dans l'image du DVD et en rebondissant/intégrant/répondant au superviseur) parvenant à l'accomplissement d'opérations ne pouvant être réalisées individuellement (la reconstruction de la situation naissant de l'échange entre le futur enseignant et le superviseur lors du visionnement ne pourrait être élaborée comme telle par un seul des protagonistes).

La notion d'artefact soutenant la cognition trouve également une signification dans le sens où le fait de disposer et de visionner le DVD permet au futur enseignant de ne pas se surcharger cognitivement en mémorisant la scène telle qu'elle s'est déroulée. Finalement, en ce qui concerne les différents types de médiations à l'œuvre, les médiations à l'objet peuvent se comprendre comme les actions de l'individu : avance, pause, retour en arrière, avance rapide. Il s'agit d'une médiation à l'objet de type pragmatique. Les médiations interpersonnelles correspondent aux échanges entre le futur enseignant et le superviseur au sujet de la prestation du futur enseignant. Finalement, les médiations réflexives où *« le sujet se met en rapport avec lui-même pour orienter et contrôler son activité future en fonction du développement de son activité présente* » (Béguin & Rabardel, 2001 cités par Bourmaud, 2003, p. 183) peuvent correspondre à la régulation de l'action que le futur enseignant va mettre en place grâce au développement de sa réflexivité.

2.2.5. Autoconfrontations (simple et croisée)

Les techniques d'autoconfrontation ne sont pas reprises dans les travaux de Tochon. Cependant, vu leurs caractéristiques, il semble pertinent de les réunir sous l'intitulé général de rétroaction vidéo. Van Der Maren, (2010) partant des travaux de Maggi (2000) concernant les théories des systèmes, répertorie cinq approches de recherche en pédagogie associées à différentes conceptions de l'éducation-formation. Selon Van Der Maren, les techniques d'autoconfrontations simple et croisée sont à relier à l'approche clinique de la pédagogie caractérisée par un intérêt pour la formulation du savoir par les praticiens tandis que les techniques de rappel stimulé et de rétroaction se rapportent à l'approche cognitiviste, reposant sur une conception d'une action rationnelle et intentionnelle.

L'autoconfrontation croisée s'insère dans le courant de l'ergonomie de l'activité (Amigues, 2003 ; Amigues *et al.*, 2004 ; Yvon & Garon, 2006), en l'occurrence, celle de l'enseignant (Amigues *et al.*, 2004). L'ergonomie est, à la base, un champ de recherches intéressé par la question du « comment adapter le travail à l'homme ? », et plus précisément, en regard de la spécificité de chaque travailleur, « *vise à produire des connaissances comme à orienter les actions en vue de la transformation du travail* » (Yvon & Garon, 2006, p. 53). Ces connaissances sont notamment orientées par les écarts entre le travail prescrit (c'est-à-dire « ce qui est attendu de… ») (Amigues, 2003 ; Yvon *et al.*, 2006) et le travail réel (ce qui constitue le noyau central de l'analyse ergonomique). En ce sens, la notion de « tâche » renvoie à ce qui est prescrit, ce qui doit être réalisé tandis que la notion d'activité constitue ce qui est réellement fait. Selon Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000, p. 2), « *l'activité réalisée n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour* ». Dit autrement, le réel de l'activité comprend également ce qui n'a pas été fait, ce que l'on n'a pas réussi à faire, ce qui aurait pu être fait…

Ce courant de pensée recourt également à la notion du « cours d'action ». Il s'agit de « *l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur* » (Theureau & Jeffroy, 1994 cités par Sève, Poizat, Saury, Durand, 2006, p. 48). Ce niveau de l'activité peut être observé, décrit et expliqué lors de la construction du sens par l'acteur.

L'orientation des recherches menées dans ce champ scientifique, par opposition à la plupart des travaux de recherches psychologiques ou pédagogiques de tradition pédocentrique (Amigues, 2003), est d'étudier et de produire de nouveaux savoirs sur « ce que fait l'enseignant » et selon quelles influences (influence des contraintes, rôle des collectifs…). Ce courant de pensée trouve ses origines dans l'approche historico-culturelle (Amigues *et al.*, 2004), notamment portée par Vygotski, laquelle postule que l'expérience des individus ne peut être appréhendée de manière directe, mais par ses effets (ici, sur l'enseignant) ; les effets sur les élèves étant la cible de l'action (Amigues *et al.*, 2004).

L'autoconfrontation s'articule donc autour de deux postulats : le lien existant entre la verbalisation et la structuration de la pensée et les divers intérêts de la confrontation des propos d'un individu à ceux des autres (Amigues *et al.*, 2004).

Les étapes de cette méthode sont les suivantes :

- il s'agit tout d'abord, pour le formateur (ou chercheur dans un autre contexte) de sélectionner (enregistrer) des éléments en fonction « *de leurs caractéristiques problématiques aux yeux de l'observateur, au moins autant que de l'intérêt qu'elles présentent pour les professeurs comme illustrations de leurs conceptions* » (Faïta & Vieira, 2003, p. 58) et qui seront « homogènes » (c'est-à-dire comparables) pour tous les participants ;

- ensuite, il s'agit du moment de l'autoconfrontation : l'individu est placé, en compagnie d'un formateur, face à sa propre action et est invité à réagir par rapport à celle-ci, « *à l'engager dans un rapport avec lui-même, d'étonnement, d'analyse et de justification des choix présidant à son action* » (Amigues *et al.*, 2004 p. 43) ;

- l'étape suivante consiste en une autoconfrontation croisée : basée sur la première phase de travail au cours de laquelle le futur enseignant s'est « réapproprié » son action. Ce deuxième temps consiste en une confrontation de l'action menée au regard d'un pair et du formateur. Il s'agit ici d'une activité sur l'activité (soit sur l'autoconfrontation simple) (Faïta *et al.*, 2003) ;

- enfin, le partage avec l'ensemble des pairs du fruit des autoconfrontations simple et croisée est réalisé.

Selon Amigues et ses collègues (2004), l'intérêt d'une telle méthode consiste en un triple développement : le développement des séquences enregistrées par la réappropriation effectuée par les futurs enseignants, le développement des futurs enseignants par les activités d'autoconfrontations simples et croisées, le développement du collectif par le partage des expériences.

2.2.6 L'instruction au sosie

L'instruction au sosie n'est pas une méthode faisant systématiquement appel à un enregistrement vidéo. Elle a été placée à la suite des autoconfrontations simple et croisée non seulement car elle permet le développement de la réflexion sur l'action mais également car elle est issue du même courant théorique (et en ce sens, ces méthodes sont souvent associées).

L'instruction au sosie est une méthode qui a été proposée par Oddone (Monnier & Amade-Escot, 2007 ; Werthe, 1997) dans les années septante. Cette méthode consiste à proposer la consigne suivante à un individu : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ». Cette méthode nécessite de se focaliser sur une séquence de travail précise et de privilégier un discours sur le « comment » plutôt que le « pourquoi » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, & Sonntag, 2002).

Selon Clot (1999, cité par Monnier & Amade-Escot, 2007 ; Leroux, 2010) l'instruction se déroule en plusieurs phases (certaines pouvant être privilégiées à d'autres) :

- mise en place d'un dialogue entre l'instructeur et la personne supposée être le sosie (cet échange est enregistré). L'instructeur doit parler à la deuxième personne du singulier ;
- visionnement de cet échange par l'instructeur ;
- retranscription et commentaire de l'instruction au sosie en fonction des domaines suivants : « le champ des rapports à la tâche, le champ des rapports aux pairs, le champ des rapports à la hiérarchie et le champ des rapports aux organisations (formelles ou informelles) du monde du travail » (Clot, 1999 cité par Marcel et al., 2002) ;
- relecture par l'instructeur permettant la réflexion sur l'expérience ;
- identification d'éléments interpellants par le sosie ;

- dialogue entre l'enseignant et le sosie. Selon Werthe (1997, p. 41) les questions que le sosie va poser à l'instructeur vont permettre à ce dernier « *d'aller dans les détails concrets de l'action, là où s'éprouvent la part du sujet, ses critères de choix, ses options, ses dilemmes de pensée, ses micros décisions* ».

Dans le cadre des recherches menées dans ce cadre, l'entretien mené entre l'enseignant (sosie) et le chercheur constitue également un matériau d'analyse.

Marcel *et al*. (2002) recommandent de ne pas viser un « pair » comme destinataire de l'instruction car cette modalité risquerait de limiter l'explicitation de l'activité. Au contraire, ils proposent d'utiliser un non initié « *dont la « naïveté professionnelle » puisse faire obstacle à cette complicité.* » (p. 155). D'autres (Monnier & Amade-Escot, 2007) justifient le recours à un destinataire expert afin de susciter un discours technique de la part de l'instructeur.

Le présupposé sur lequel repose cette méthode est qu'« *en se transformant en langage, les activités se réorganisent et se modifient* » (Clot, 2001) permettant ainsi de favoriser le travail de réflexion des enseignants (Leroux, 2010).

2.2.7 Synthèse des méthodes de rétroaction vidéo

Les quatre méthodes qui viennent d'être présentées se distinguent clairement du point de vue de leurs objectifs, de l'attribution des rôles et des présupposés théoriques sous-jacents. Les recherches recourant à la méthode de rétroaction vidéo de rappel stimulé cherchent à raviver la mémoire de ce qui s'est réellement déroulé. Dans cette configuration, la fiabilité et la validité interne ont une importance primordiale. À l'autre extrémité, on trouve la réflexion partagée et l'objectivation clinique, qui sont des méthodes de nature interprétative visant à l'élaboration de connaissances pratiques. Dans ce cas de figure, c'est la validité externe qui prime et l'intérêt se porte sur le processus de construction de la connaissance à partir du visionnement de la scène (enregistrée) diffusée. Il s'agit, comme le souligne Tochon (1996), d'une évolution marquant le passage d'un intérêt pour la dimension objectivante à la dimension subjectivante. Comme le précise Rix (2002, p. 23), « *l'acteur est considéré comme un être humain dont les compétences d'analyse des situations et les capacités de réflexion sont reconnues* ». Au côté de ces trois méthodes, l'autoconfrontation, surtout dans sa composante croisée, envisage l'échange entre professionnels (ou futurs professionnels) au sujet de leur action respective afin de faire naitre une conceptualisation de l'action.

La sélection des images ne s'effectue pas de la même manière dans toutes les méthodes : la scène peut être tirée d'une séquence problématique ou habituelle, sélectionnée par le formateur/superviseur ou par le futur enseignant/le professionnel…

Cette évolution impose de clarifier les objectifs, les buts et les procédures des recherches empruntant cette méthodologie : « *les arguments sur lesquels reposait la nécessité d'expliciter la méthodologie de recherche étaient, jusqu'à présent, la réplication et la comparaison des études ; maintenant, on parlera d'instrumenter la réflexion afin de susciter des changements qui valorisent la recherche écologiquement : il s'agit de montrer en quoi l'activité de recherche est utile pour les praticiens qui sont engagés* (Tochon, 1996, p. 470) ».

2.3 Intérêts pédagogiques de la méthode dans le cadre de la formation des enseignants

Baribeau identifie la rétroaction vidéo comme un moyen facilitant la recherche ontogénique. Ce concept[51], élaboré par Van der Maren, (2005), est entendu comme « *une forme de recherche qui implique l'acteur à la fois comme objet et comme sujet. Son objet de recherche est le perfectionnement de l'outil professionnel, dans une profession où l'outil principal est le professionnel lui-même* » (p. 125). L'amélioration vise les habiletés, les gestes, les discours, les actions … du praticien.

La rétroaction vidéo est identifiée comme un outil permettant de développer la compétence réflexive (Reitano, 2006 ; Tochon, 1996 ; Stough, 2001) nécessitant *« la révision, la reconstruction, la reconstitution et l'analyse critique de sa prestation*[52]» (Shulman 1987 cité par Reitano, 2006, p. 10).

Les recherches menées par Vasquez-Lévy (1996) et Richardson (1994) (cités par Fenstermacher, 1996, p. 620) concluent que « *les effets pratiques de l'explicitation sont particulièrement persistants* » et que l'on « *assiste à des changements spectaculaires dans la manière dont les enseignants cadrent théoriquement leur action* ».

[51] La recherche ontogénique peut selon Van Der Maren (2005) prendre trois formes :

- l'évaluation ontogénique où l'enseignant cherche à mettre à jour la validité et la pertinence de ce qu'il a développé
- l'innovation permettant soit de s'adapter à un nouveau contexte, soit de rompre avec certaines routines
- le développement professionnel visant la création ou l'amélioration d'outils

La recherche ontogénique, par la position particulière qu'occupe le praticien juge et partie de sa démarche, est tenue de respecter au moins trois contraintes : *la tenue d'une chronique, la conservation de traces de la démarche et le recours à un tiers témoin* (p.130).

[52] Traduction libre de : « *reviewing, reconstructing, re-enacting and critically analysing one's own* ».

Un impact au point de vue de la réflexivité est également noté en ce qui concerne le public spécifique des enseignants novices : Meijer, Zanting et Verloop (2002) ainsi que Stough (2001) et Schepens et ses collègues (2007) rapportant les résultats de recherche de Bay & Bryan (1991) et de Stough et Palmer (1996), Ethell (1997), montrent que la rétroaction vidéo peut de manière indirecte (c'est-à-dire en diffusant une séance de supervision ayant eu lieu avec un enseignant expert) servir de base à une étude de cas. Cette méthode favorise la compréhension du processus d'enseignement (le sien et celui des autres) et améliore la capacité du futur enseignant à davantage expliciter sa propre pratique. Il est cependant important que cette méthode soit intégrée au sein d'un dispositif de formation englobant la pratique enseignante.

2.4 Inconvénients et limites de la méthode pédagogique

Cette technique, concernant le cas des enseignants experts, peut être entravée par le fait que les enseignants expérimentés «*compile their thinking* » (Reitano, 2006, p. 9) : ils ne parviennent pas à expliquer une partie de leur action, notamment parce que celle-ci repose sur l'articulation de routines. Ces routines sont des formes de savoirs « tacites » (Tochon, 1996) développés au travers de l'expérience sous la forme d'actions systématiques. La difficulté de verbalisation et d'explicitation de ces éléments de la pratique est liée au caractère automatisé de ces actions : elles sont tellement imbriquées dans le quotidien de l'enseignant qu'il n'en est même plus conscient (Calderhead 1981, cité par Reitano, 2006). Tochon (1996) précise un ensemble d'éléments pouvant parasiter la relation de supervision établie entre le futur enseignant et le superviseur : il s'agit des phénomènes de distorsion liés à l'auto-censure et à la recherche de désirabilité sociale, le changement de posture de l'enseignant en formation (initiale) passant du rôle « d'acteur » à celui d'observateur et, finalement, le risque que le superviseur et le futur enseignant ne possèdent pas le même niveau de maitrise du lexique commun relatif au domaine de l'enseignement.

2.5 Intérêts scientifiques de la méthode dans le cadre de la formation des enseignants

Les premières recherches utilisant la rétroaction vidéo à des fins de recherches sont celles de De Groot (1965), consacrées à l'étude du raisonnement des champions d'échecs, et celle de Clark et Peterson (1976) s'intéressant au *teacher thinking* (cité par Tochon, 1996). Au cours des décennies, l'utilisation de la rétroaction vidéo s'est diversifiée et a rencontré des objectifs de recherche multiples. Aussi, selon les auteurs et l'orientation théorique privilégiée, on considère que l'emploi de cet ensemble de méthodes permet :

- de recueillir des informations concernant, de manière générale, tout ce que l'on peut regrouper sous l'appellation de « pensée des enseignants » et qui, selon les auteurs et les courants de pensée, se définit et s'étudie différemment. Il s'agit de l'élicitation du savoir en action, de la cognition interactive (Reitano, 2006), de la cognition enseignante (Stough, 2001). Yinger (1986 cité par Stough 2001) souligne l'importance de multiplier les prises d'informations concernant la cognition des enseignants et invite à ne pas se cantonner au seul entretien rétroactif. Des activités favorisant le processus d'écriture telles que la construction d'un portfolio, la tenue d'un journal de bord, la rédaction d'un rapport de stage ou d'un rapport réflexif basé sur la supervision peuvent être mises en place (Crinon & Guigue, 2006 ; De Cock, 2007 ; Dejemeppe & Dezutter, 2001 ; Desgagné, Gervais et Larouche, 2001, Derobertmasure 2008 ; Gelin *et al.*, 2007) ;

- de recueillir des informations concernant, de manière plus spécifique, tout ce qui a un lien avec la modification de ce qui était prévu, c'est-à-dire, les changements d'orientation, les décisions et les adaptations… dus à la réalité de la classe (Reitano, 2006), à l'apport d'un élément nouveau, aux difficultés rencontrées par les élèves ;

- d'accéder à ce que les enseignants génèrent dans et par leur pratique, c'est-à-dire, le savoir de la pratique (Meijer, 1999) ;

- de s'intéresser au « modèle d'enseignant » sous-jacent à l'action (Schepens, Aelterman, Van Keer, 2007), aux convictions des enseignants, à la définition des prémisses (au sens de Fenstermacher) des enseignants, c'est-à-dire, les convictions sur lesquelles se basent les enseignants pour justifier leurs actions et élaborer leurs attentes…

2.6 Limites et biais en termes de recherches scientifiques

Les recherches menées sur la base des méthodes de rétroaction vidéo peuvent être sujettes à un ensemble d'éléments (en partie inhérents à la recherche en sciences humaines) pouvant affecter le travail d'analyse. Ainsi, il se peut que pour diverses raisons, telles que la recherche de désirabilité sociale ou une mémoire à court terme défaillante, le protocole verbal de la séance de supervision soit influencé. De plus, le modèle de codage et les « objectifs de recherche » de l'analyste peuvent, notamment par le biais des questions, transparaitre et biaiser les réponses proposées par les enseignants en formation.

2.7 Focus sur le superviseur

2.7.1 Profil en fonction de la méthode

Au sein des différentes activités de rétroaction présentées, on constate que le rôle du superviseur, s'il est chaque fois identifié comme primordial, n'est pas identique. Si l'on peut, sans difficulté, définir son action comme *« un intérêt à susciter des changements qui risquent de survivre à son action et qui engagent le futur professionnel dans la construction d'une attitude de praticien réflexif »* (Beckers, 2009, p. 7), la présentation de ces différentes formules pédagogiques fait souvent l'impasse sur la description précise de la fonction du superviseur … comme s'il s'agissait d'un allant de soi. Afin de clarifier ce champ, quelques aspects peuvent être retenus.

En ce qui concerne le cadrage de la situation, il sera d'autant plus fort que le superviseur cherche à orienter l'échange par rapport à des éléments qui l'interpellent : c'est le cas du rappel stimulé et de l'autoconfrontation. Dans le cas de l'objectivation clinique et de la réflexion partagée, surtout, c'est la situation de visionnement (jouant un rôle de révélateur Tochon, 1996) qui délimite le cadre.

Le deuxième élément sur lequel il semble opportun de distinguer les méthodes, concerne la sélection des scènes à commenter et/ou à visionner. Cet aspect est relativement parallèle au premier dans le sens où un cadrage plus fort de la situation s'exprime également par une sélection plus marquée des scènes traitées.

L'initiative de la parole est également conçue de manière différente selon l'approche privilégiée. En effet, dans le cas du rappel stimulé à un moment précis de l'action du futur enseignant, les interventions du superviseur sont davantage proactives. Ce n'est pas le cas dans le cadre de l'objectivation clinique et de la réflexion partagée où, dans le premier cas, le type d'interventions dominantes sera réactif et, dans le second cas, indistinctement réactif, proactif et interactif car visant une construction commune. Si l'on se base sur la description de la méthode proposée par Yvon (2010, p. 153) selon laquelle « *le chercheur les questionne* (les professionnels) *sur le comment. Autrement dit, il les invite à décrire le plus précisément possible les gestes et les opérations »,* on peut donc en déduire que les interventions du superviseur (ici le chercheur) sont proactives.

La connaissance que le superviseur détient au sujet du domaine traité ne se conçoit également pas de la même manière. En effet, là où l'on s'attend à une personne ayant une bonne connaissance du domaine traité dans le cas du rappel stimulé, de l'objectivation clinique et, surtout, de la réflexion partagée (puisqu'il concourt à la co-construction), les méthodes issues de l'ergonomie envisagent différentes possibilités allant de la non connaissance du domaine (qui se marque surtout dans les méthodes telles que l'instruction au sosie) à la mise en relation de personnes de niveau égal dans le cas de l'autoconfrontation croisée.

2.7.2 Les savoirs et les fonctions du superviseur dans le cadre de la réflexion partagée

Des trois rôles associés au superviseur dans le cadre de la formation des enseignants (Enz, Freeman, Wallin, 1996 cités par Correa Molina 2005), à savoir accompagnateur du stagiaire, médiateur entre les divers acteurs et les institutions, et personnes-ressources auprès de l'enseignant associé, c'est l'aspect «accompagnateur » qui apparait comme fondamental dans le cadre de la rétroaction vidéo. Correa Molina (2005 ; 2008) s'est intéressé aux savoirs que le superviseur mobilise lors de cette activité. Il en ressort qu'il fait appel d'une part, à son « savoir d'enseignant » entendu comme le fruit de son expérience en tant qu'enseignant et, d'autre part, à un « savoir superviser » développé au cours de la pratique de supervision. Le savoir superviser se compose de trois facettes :

- un aspect relatif à la sensibilité permettant d'établir la relation de confiance et l'adaptation en cours d'entretien ;
- une démarche motivée par une intention : celle de faire prendre conscience au stagiaire de ce qu'il devrait améliorer ;
- la mise en place de stratégies visant à stimuler le développement de l'autonomie.

Se basant sur les travaux de Le Bortef, l'auteur précise la notion de savoir superviser (figure 8) en l'associant à un savoir empirique (car issu de l'expérience), relationnel (car créé à partir de la relation établie avec le futur enseignant) et cognitif (car faisant appel à l'analyse et à la résolution de problèmes).

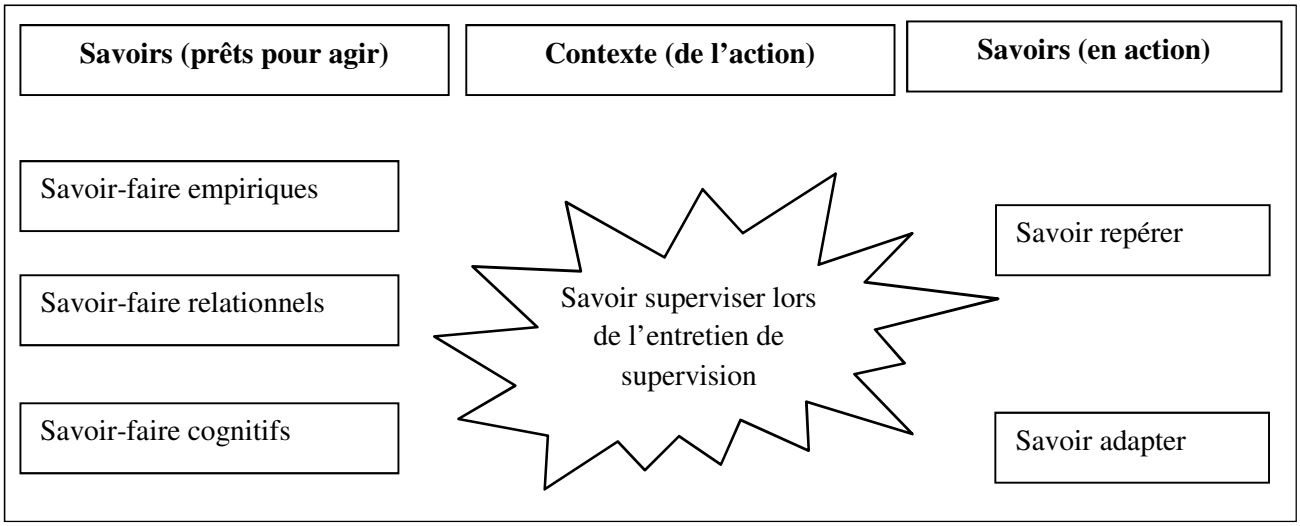


Figure 8 : savoir superviser lors de l'entretien de supervision (Correa Molina, 2005)

En ce qui concerne plus spécifiquement les fonctions du superviseur lors de l'entretien, les cadres théoriques définissant le rôle du tuteur apparaissent pertinents à consulter (De Lièvre, 2005 ; Quintin 2011). Plusieurs fonctions sont relevées :

- une fonction pédagogique : le superviseur est doté des compétences méthodologiques liées à la fonction qu'il occupe. Il possède également un bagage théorique suffisant pour accompagner le futur enseignant dans sa réflexion ; une fonction sociale : l'expérience de rétroaction n'est pas facile pour le futur enseignant. Le superviseur peut donc agir au niveau du stress du futur enseignant. Par ailleurs, lors des échanges, et étant donné le statut « formateur » de l'entretien, le superviseur peut rassurer le futur enseignant ;

- une fonction métacognitive : étant donné la composante « réflexive » de l'activité, il est entendu que le superviseur doit veiller à amener le futur enseignant à prendre conscience de ses processus, de ses actes ;

- une fonction évaluative : si la rencontre organisée dans le cadre de la rétroaction n'a pas comme finalité de poser une « évaluation » sur la réalisation du futur enseignant, la fonction évaluative est néanmoins présente[53] et permet au futur enseignant d'obtenir une information facilitant le positionnement de sa pratique vis-à-vis de ce qui est attendu de lui ;

- une fonction organisationnelle/ structurante : l'entretien de réflexion partagée étant caractérisé par sa composante interactionnelle, il se peut que les échanges doivent être recentrés, résumés, reprécisés. Il s'agit alors pour le superviseur d'exercer la composante de structuration. Par ailleurs, il est également possible que le futur enseignant fournisse une explication peu structurée d'un élément lié à sa pratique. Afin d'assurer un échange sur une base commune, le superviseur clarifie les propos du futur enseignant et en propose une interprétation, laquelle si elle est validée, confirme la compréhension mutuelle.

Il est également important de souligner que les séances de rétroaction n'ont pas une incidence uniquement ciblée sur les futurs enseignants. En effet, chaque rétroaction est une nouvelle expérience pour le superviseur lequel, même s'il bénéficie d'un bagage théorique et pratique préalable, profite également de chacune de ces séances pour améliorer ses interventions et élargir ses différentes manières d'appréhender les situations, les propos et les difficultés des futurs enseignants. C'est en ce sens que Fenstermacher note « *je suis devenu différent grâce à cette expérience* » (1996, p. 630).

[53] Par ailleurs, le micro enseignement et la première rétroaction sont réellement considérés comme des moments de « préparation » avant la réalisation des stages en situation réelle. Il est entendu que si des éléments totalement inadaptés sont réalisés par le futur enseignant et non critiqués par ce dernier (non maitrise du français, erreur flagrante de matière, vulgarité,…), il est attendu que le superviseur lui indique la nécessité de modifier ces comportements au risque d'être sanctionné en stage par une évaluation certificative négative.

2.8 La simulation croisée

Parallèlement aux techniques utilisant la vidéo, le parcours de la littérature relève également la présence de méthodes recourant au logiciel de simulation. Partant du constat selon lequel les dispositifs intégrant la rétroaction vidéo, malgré leurs qualités, ne permettent d'obtenir « que» les réflexions sur l'action, Morge (2004) propose de recourir à une méthode dont les caractéristiques offrent la possibilité d'accéder aux réflexions dans l'action ; il s'agit de la simulation via un logiciel[54].

La simulation sur laquelle Morge (2004) a réalisé ses travaux se base sur une leçon de sciences pour des élèves du niveau collège. A partir des enregistrements de cette leçon réalisée dans cette classe, les productions écrites des élèves, les retranscriptions des interactions sont recueillies. Une trame de scénario, basée sur des situations réelles vécues par des enseignants, balise les « événements » présentés par le logiciel au futur enseignant : il s'agit pour la plupart de réponses d'élèves vis-à-vis des tâches qui leur sont demandées. Le futur enseignant peut accepter les réponses, demander de les justifier, accéder à un tableau virtuel… L'ensemble des choix et actions posés par le futur enseignant sont enregistrés. Cependant, les choix posés par les futurs enseignants n'ont pas d'incidence sur le déroulement de la séance même si Morge (2004, p. 8) observe que « *certains étudiants, au fil de la simulation, n'excluent pas de leur pensée l'effet de leurs actions simulées sur les élèves et le déroulement de la séance* ». Afin de permettre, via cette activité, la mise en place d'une simulation et non l'analyse d'une pratique réalisée par un autre enseignant, toutes les traces de la manifestation de celui-ci sont retirées des scènes présentées. Les futurs enseignants sont placés par deux devant les ordinateurs et doivent exprimer à haute voix leurs décisions. Les recherches menées sur la base de cette méthode étudient l'ensemble des choix posés par le futur enseignant ainsi que les retranscriptions des échanges du binôme face à l'ordinateur.

Ce type d'activité comporte de nombreux avantages, dont ceux de pouvoir travailler les mêmes scénarios par contraste (novices/chevronnés, formés/non formés, futurs enseignants en début de formation/fin de formation).Bien que développé pour parvenir à accéder à un type de réflexion auquel les méthodes de rétroaction vidéo restent aveugles, le recours à un logiciel de simulation présente également quelques limites, dont certaines sont identifiées par Morge (2004), notamment celle de présenter un « découpage » de la réalité. Il semble également pertinent de s'interroger sur deux autres éléments :

[54] http://www.auvergne.iufm.fr/ER/lmorge/simodpart.htm

- le premier concerne l'une des visées de ce type de méthode permettant, selon Morge (2004), de recueillir les pensées « non orthodoxes » que les futurs enseignants ne se permettraient d'évoquer en présence d'un superviseur. Sachant que les échanges sont analysés par un chercheur, les futurs enseignants énoncent-ils des commentaires dénués de toute auto-censure ?

- le deuxième concerne l'accès à la réflexion en action à laquelle permet de parvenir la simulation. Etant donné que les moments auxquels l'enseignant doit prendre une décision sont décontextualisés et présélectionnés et qu'il dispose d'une forme d'arrêt sur image pour effectuer un choix, s'agit-il de considérer que l'activité fait appel à la réflexion dans l'action ?

3. Description des activités basées sur l'écrit

D'une manière générale, le processus d'écriture en contexte de formation est associé à un processus de professionnalisation de la formation (Crinon & Guigue, 2006 ; Gelin *et al.*, 2007 ; Desgagné, Gervais et Larouche, 2001 ; Dejemeppe & Dezutter, 2001). Tochon (2002, p. 2) pointe l'apparition de l'écriture réflexion en contexte de formation professionnalisante comme l'une des conséquences *« du déclin des approches déductives en formation au profit d'approches inductives destinées à rendre la parole aux praticiens et à reconnaitre leur pouvoir sur leur propre action »*.

Au sein de la formation des enseignants, il est désormais très répandu de mettre l'accent sur le processus d'écriture[55] par les futurs enseignants dont l'enjeu est, selon Snoeckx (2011, p. 8) de passer « *du narratif au descriptif puis à l'argumentatif* ». Selon Crinon et Guigue (2006), se basant notamment sur les travaux de Vygotski et Clot, le processus d'écriture est un outil intellectuel considérable en ce qui concerne le développement de la pensée dont les intérêts majeurs sont :

- la mobilisation des savoirs acquis (Crinon & Guigue, 2006) ;

- la possibilité offerte de prendre du recul par rapport aux événements et au langage lui-même. C'est ce que Bakhtine nomme le processus de secondarisation (Crinon & Guigue, 2006 ; Rey *et al.*, 2006 ; Amigues & Faïta, 2004) ;

[55] Cette formulation de processus d'écriture renvoie à un champ conceptuel très large au sein duquel sont notamment distinguées les notions d'écriture (le processus) et d'écrit (le produit fini) (pour en savoir plus : voir Barré-De Miniac, 1995).

- l'engagement issu de l'affirmation de valeurs, lequel aura un impact sur les pratiques ultérieures (Crinon & Guigue, 2006). Le lien avec la notion des valeurs est également repris par (Zeichner, 1987 cité par Thyrion, 2004) dans le sens où le raisonnement critique engendré par le processus d'écriture rend le futur enseignant plus sensible aux valeurs.

En lien avec le cœur du travail proposé, un intérêt particulier a été attribué aux outils écrits axés sur le développement de la pratique réflexive. Conçue dans cette perspective, « *l'écriture est un moyen pour le formateur de stimuler l'analyse et le raisonnement critique du futur enseignant, de pousser la réflexion à des niveaux de pensée plus élevés* » (De Cock, 2007, p. 22). Selon Snoeckx, (2011, p. 6*),* l'écriture permet de « *transformer le vécu d'une expérience en contenu de pensée* », voire même, d'étendre la conscience que l'individu possède de son expérience et parvenir à l'élaboration d'un sens personnel de la discipline (Tochon, 2002).

Du point de vue des futurs enseignants, ce genre de travail ne reçoit pas forcément un « accueil chaleureux » : certains le considèrent comme un exercice générant de l'insatisfaction (Dejemeppe & Dezutter, 2001), délicat (Crinon & Guigue, 2006) voire même pénible (Gelin, Rayou et Ria, 2007, p. 105). Par ailleurs, certaines difficultés d'écriture sont liées à la perception qu'ont les futurs enseignants de ce processus : il s'agirait pour certain d'un « don » qui ne s'apprend pas, ne se développe et ne s'améliore pas. Il s'agirait donc d'une conception de l'écriture dictée par l'inspiration (Reuter, 1996 cité par Dejemeppe, 2004). C'est généralement à l'issue du processus et/ou de la formation que l'écrit réflexif prend son sens pour les futurs enseignants : il permet de porter un regard sur une maturation, une transformation de soi (Vanhulle, 2009).

Trois genres d'écrits professionnels réflexifs seront abordés ensuite : il s'agit du journal de bord, du rapport de stage et du portfolio. Selon les catégories établies par Crinon et Guigue (2006), les deux premiers sont homogènes (constitués d'un ensemble d'éléments articulés) alors que le dernier, le portfolio, sera davantage considéré comme contenant des documents sélectionnés par son auteur en fonction de consignes externes et/ou qui lui sont propres.

3.1 Journal de bord

Selon Legendre (1993), le journal de bord est « *un document rédigé quotidiennement par une personne ou une équipe et regroupant les activités, impressions, découvertes ou autres remarques pertinentes* » (p. 766). Ce document construit de manière régulière est donc constitué de deux types d'écrits majeurs : l'un réservé à la description objective de ce qui se déroule et l'autre, davantage présent selon le degré d'appropriation que l'auteur se fait du journal, référant à une dimension plus personnelle (Scheepers, 2005) et intime (Crinon & Guigue, 2006) voire affective (Peters *et al.*, 2005).

Le journal de bord, « *puissant outil, au sens vygotskien, de construction de soi* » (Peters *et al.*, 2005) a été identifié par de nombreux auteurs comme un outil favorisant l'émergence de la réflexivité (Sparks-Langer *et al.*, 1990 ; Hatton & Smith, 1995 ; Jorro, 2005 ; Scheepers, 2005 ; Crinon & Guigue, 2006 ; Bolin, 1998, Garman, 1982, Holly, 1989, Krol, 1996 cités par De Cock, 2007 ; Maarof, 2007).

L'un des risques de ce type d'écrit réside dans le malentendu pouvant naître entre les attentes des formateurs et ce que les futurs enseignants pensent qu'il est attendu d'eux. Dit autrement, ce genre d'écrit pâtit parfois d'une tendance à la stéréotypie où chaque futur enseignant tente davantage de formaliser un document convenant à la forme de l'évaluation dont il pense être sujet (Crinon & Guigue, 2006) plutôt qu'organiser un écrit impliqué, basé sur des questionnements et davantage propice à la réflexion.

Il existe également d'autres formes d'écrits, rédigés en «je », mais répondant à d'autres attentes des formateurs, qui se détachent du modèle du journal de bord. C'est ainsi le cas, par exemple, pour le récit de pratique (Desgagné *et al.,* 2001) compris comme une forme d'écrit au sein duquel il est demandé au futur enseignant de narrer une situation problème qu'il a rencontrée et qu'il a réussi à résoudre. Les options théoriques retenues dans le cas de ce genre d'écrit renvoient à la théorie de Schön relative aux savoirs d'action du praticien (Desgagné *et al.*, 2001). Ces documents produits, ces *teachable moments,* peuvent alors être le point de départ d'autres activités de formation telles que l'étude de cas abordée précédemment dans ce chapitre (notamment Desgagné 2005). C'est également vers ce type de production, nommé récit d'expérience que Tochon (2001), par le biais d'ateliers d'écriture professionnelle[56], propose de s'orienter (le journal était considéré comme trop articulé et trop intime). La production des futurs enseignants est considérée comme source d'analyse, de création et de changement de la pratique.

[56] Il s'agit d'un atelier animé amenant à la rédaction d'un écrit réflexif. Les propos peuvent être verbalisés puis retranscrits.

3.2 Portfolio

Le portfolio est un outil de communication permettant au sujet d'extérioriser ses compétences et d'assumer la responsabilité de son apprentissage (Orland-Barak). Il s'agit également d'un outil utilisé par les professionnels du monde artistique afin de présenter l'évolution de leur création (Gelin *et al.*, 2007) ; dans un autre domaine, et selon l'une des définitions proposées par Legendre (1993), celui-ci peut également être utilisé comme preuve lors d'une demande d'emploi ou dans un contexte d'offres de services.

L'une des principales caractéristiques du portfolio est que son élaboration est un processus qui s'établit dans le temps (Goupil, 1998 cité par Desjardins, 2002). Il s'agit d'un élément essentiel à la constitution de ce genre d'écrit comme le précise Bucheton (2003) : « *laisser du temps au temps pour laisser aux formés le temps de s'approprier les savoirs, les méthodes, des attitudes intellectuelles, leur laisser le temps d'apprivoiser l'espace dans lequel et par lequel ils apprennent* ».

C'est en ce sens que certains auteurs (Todorrof & Vander Borght, 2004 ; Bélair, 2002b ; Orland-Barak, 2005) proposent de distinguer le processus d'élaboration du portfolio, c'est-à-dire, le portfolio d'apprentissage ou le dossier progressif, du produit résultant de ce processus, c'est-à-dire le portfolio de présentation.

Le portfolio d'apprentissage est une *collection significative et intégrée* (Goupil, 1998, p. 8) de travaux réalisés par un élève. L'élaboration de celui-ci reflète la réflexion de l'élève, son investissement, et les contenus choisis (ou à l'inverse, ceux qui ne le sont pas) témoignent des jugements portés par l'élève sur son travail. La notion de dossier progressif, développée par Bélair (2002b), rejoint la définition du portfolio d'apprentissage dans le sens où il s'agit d'un « *porte-documents géré par l'apprenant et ayant pour objet de démontrer l'évolution de ce dernier dans ses apprentissages* » (p. 22). Pour y parvenir, l'élève sera amené à sélectionner certaines de ses productions (y compris des brouillons), remplir des fiches concernant son évolution ainsi que les évaluations réalisées. Ce dossier est interactif dans le sens où l'enseignant l'annote et l'évalue … il permet ainsi d'établir une évaluation-rencontre (Bourassa, 1996 cité par Bélair 2002b, p. 23) permettant d'établir une communication *« équitable et confiante entre enseignant et élève »* également soulignée par Crinon et Guigue (2006, p. 130) notant qu'il s'agit *« d'une forme plus authentique d'évaluation, moins ponctuelle et plus représentative de l'ensemble du travail fourni par l'étudiant »* portée par un travail constant d'autoévaluation (St. James, 1998).

Comme l'indique Jalbert (1997, p. 31 cité par Michaud, 2010, p. 74), les portfolios de présentation répondent davantage à une fonction de communication : « l*e portfolio scolaire est une collection de travaux sélectionnés afin de montrer ses connaissances et son savoir-faire dans une ou plusieurs disciplines ».* Le sens que prend la collection est directement lié à la justification apportée en ce qui concerne les « pièces » sélectionnées.

Par extension de son utilisation, l'outil portfolio est également un outil de développement professionnel, particulièrement utilisé dans le cadre de la formation des enseignants. Plusieurs auteurs attribuent l'origine de l'utilisation du portfolio en formation des maîtres à Shulman (1987) aux États-Unis, qui aurait eu l'idée d'implanter l'utilisation du portfolio chez les enseignants en formation, dans une optique d'évaluation.

À l'heure actuelle, dans le domaine pédagogique, il est difficile d'apporter une définition pleinement consensuelle de cet outil tant ses caractéristiques divergent selon le contexte dans lequel il est utilisé (Crinon & Guigue, 2006). La définition de Wolf (1991), citée dans Todoroff & Vander Borght, (2004, p. 183) semble relativement intéressante pour relever les caractéristiques de cet outil : *« un portfolio en enseignement est une collection structurée des meilleurs travaux d'un enseignant ; cette collection, qui est sélective, réflexive et coopérative, démontre l'accomplissement d'un enseignant dans le temps et dans une variété de contextes […]. En ce sens, le portfolio est plus que la liste des réalisations d'un enseignant, il contient des échantillons du rendement dans l'enseignement (comme des plans de cours, des travaux d'élèves) et, accompagnant ces exemples, les réflexions de l'enseignant sur la signification de ce travail ».*

Pour compléter cette définition, un parcours de la littérature permet d'ajouter les caractéristiques suivantes : il s'agit, pour le futur enseignant, d'articuler en fonction d'un objectif précis (De Cock, 2007), un dossier reprenant l'ensemble des éléments abordés. Par le recul par rapport aux événements qu'il nécessite et la médiatisation du rapport du futur enseignant au savoir (Vanhulle, 2009), l'intérêt de ce travail réside dans les opérations qu'il facilite au futur enseignant : l'effacement de certains éléments, la reformulation éventuelle d'autres (Vanhulle, 2009), la comparaison entre différents moments, l'appropriation des éléments clefs de la pratique enseignante, le développement de la pratique réflexive (Desjardins, 2002; Peters *et al.*, 2005 ; De Cock, 2007 ; Orland-Barak, 2005), notamment par le recours à la métacognition (Bélair, 2002a) et le positionnement des actions futures (Bucheton, 2003).

Le portfolio sera d'autant plus un outil permettant la réflexivité que l'accompagnement aura été de qualité : rétroactions, annotations, questions, interpellations (Vanhulle, 2009). La distinction entre le portfolio personnel-dossier progressif et le portfolio à visée de communication se retrouve également dans le domaine de la formation des enseignants (voir Beckers, Delchambre & François, 2009 distinguant le portfolio « non évalué » du portfolio faisant l'objet d'une évaluation).

Finalement, en ce qui concerne l'organisation du portfolio, Todorrof et Vander Borght (2004) relevant qu'il n'existe pas de structuration « consensuelle » ou communément partagée proposent (en s'inspirant des travaux de Wolf, 1991 ; Wheeler, 1993 & Riggs, 1997) un agencement permettant de couvrir un ensemble large de facettes :

- une rubrique « objectifs personnels » concernant les objectifs, les points forts et les faiblesses du stagiaire ;
- une rubrique « dialogue » assurant le lien entre les trois acteurs du stage (futur enseignant – maitre de stage – superviseur) ;
- une rubrique concernant la préparation de cours permettant de présenter les leçons, la méthodologie choisie, etc…
- une dernière rubrique intitulée « boite à outils » composée d'articles, de résumés, de fiches de lecture … supposée susciter et développer la réflexion du futur enseignant.

3.3 Rapport de stage

Le troisième type d'écrit présenté est le rapport de stage qui est un travail demandé au futur enseignant à la suite d'une rencontre avec le terrain. Celui-ci, au-delà du cadre de la formation des enseignants, semble être de plus en plus associé à la formation universitaire de futurs professionnels (Merhan, 2007). Il se caractérise, dans la formation universitaire, par « *des consignes souples susceptibles de varier en fonction des situations singulières rencontrées en cours de formation et visant à favoriser une pensée réflexive sur l'expérience vécue dans la pratique de stage* » (Merhan, 2007) et renvoie donc à un ensemble très large de formes. Certains auteurs (Dezutter & Dejemeppe, 1999 ; Merhan, 2007) le caractérisent d'ailleurs comme étant le résultat de la compilation d'autres types d'écrits, abordés précédemment (portfolio ou journal de bord) ou non (récits d'apprentissage, chroniques…).

Il s'agit, de manière générale, d'un dossier permettant de conserver les traces de l'expérience et de relater les expériences vécues (Ledur, 2004) : vécu de la formation, préparations de leçons, analyses de leçons observées, et, en fonction de la précision des consignes données, une analyse rétroactive de chacune des prestations. C'est à ce niveau que ce genre d'écrits constitue un moteur à la réflexivité (Dejemeppe & Dezutter, 2001). Selon Ledur (2004), la distinction entre rapport de stage et journal de bord s'établit dans le sens où le premier est une incitation claire à réaliser des liens entre la théorie et la pratique, à émettre des hypothèses sur le bien-fondé d'une méthode, d'une approche…tandis que le journal de bord a davantage la fonction de mettre à jour les éléments jugés intéressants, pertinents, surprenants… avec la supposition que cette opération de « saisie » de l'expérience « *ouvre la voie à la mise en évidence d'un concept, à la formulation d'une adhésion ou d'une mise en cause d'un principe didactique… »* (p. 99).

CHAPITRE V : CONCEPTION ET MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION PROFESSIONNELLE VISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA RÉFLEXIVITÉ

V. Conception et mise en place d'un dispositif de formation professionnelle visant le développement de la réflexivité

Les chapitres suivants s'intéressent à la présentation du dispositif de formation initiale des enseignants mis en place à l'Université de Mons.

En 2007-2008, une première version (1.0) du dispositif de formation a été mise en place. Cette version est présentée dans ce chapitre (chapitre V). Ce dispositif repose sur les principes de la formation professionnelle, abordée au chapitre I, tout en intégrant des activités de formation visant le développement de la réflexivité, présentés au chapitre IV. Ainsi, conformément aux propos de Beckers (2004), le dispositif 1.0 favorise la réalisation d'activités opératives, d'activités de conceptualisation et d'activités de communication et respecte le principe de la double germination des concepts (Beckers, 2009a). La rencontre avec la pratique est organisée et le lien avec la théorie est assuré (Paquay *et al.*, 1996 ; Mottet, 1995b). Finalement, l'organisation de la formation conçoit comme indispensable de préparer les futurs enseignants « en interne » avant de les envoyer « en externe », c'est-à-dire, dans les écoles.

Afin de vérifier l'adéquation de ce dispositif avec les objectifs visés, une phase exploratoire de recherche a été réalisée ; elle a notamment visé à identifier les traces de réflexivité dans une production écrite des futurs enseignants. La méthodologie et les résultats de cette phase exploratoire de recherche sont présentés aux chapitres VI et VII. Sur la base des résultats de cette première phase de recherche, le dispositif initial 1.0 a subi un ensemble de transformations, ce qui a donné lieu à la concrétisation d'un second dispositif de formation (2.0 et 2.1) durant l'année universitaire 2008-2009. Ce dispositif est présenté au chapitre VIII. Dans la même perspective que celle poursuivie vis-à-vis du premier dispositif, le second a également fait l'objet d'une analyse dont les principaux éléments méthodologiques et résultats figurent respectivement aux chapitres IX et X.

1. Le dispositif pédagogique : version 1.0

Si la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur en Communauté française de Belgique est supportée par plusieurs services d'enseignement universitaire, le service d'enseignement duquel est issu ce travail de thèse est responsable de la partie « pratique » de la formation, laquelle vise le développement de deux des treize compétences listées dans le décret définissant la formation initiale, à savoir : (1) la planification, la gestion et l'évaluation de situations d'apprentissage et (2) le développement des compétences liées à la réflexivité. Ce dernier aspect est d'ailleurs identifié comme étant un « passage obligé » vers le statut de professionnel (Wittorski, 2008).

Ces compétences amènent à considérer les différentes phases de l'enseignement : la phase préactive (cf. la planification), interactive (gestion et évaluation) et postactive (développement de la réflexivité[57]) (Tochon, 1993 ; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter & Roy, 2001 ; Lenoir, Roy & Lebrun, 2001 ; Lenoir, Larosse, Deaudelin, Kalubi, & Roy, 2002 ; Friedrich, 2001 ; Clanet, 2002 ; Amigues, Faïta & Saujat 2004 ; Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée, & Hassani, 2005). Afin d'atteindre les objectifs de formation, le dispositif mis en place intègre ces trois phases et organise les activités de formation en fonction de celles-ci.

La phase préactive ou de projection concerne ce que l'enseignant veut faire en classe (Tochon, 1993) et se caractérise par la projection de l'action à réaliser, elle-même caractérisée par une intention précise (Friedrich, 2001). Tochon (1993) distingue plusieurs types de planification auxquels recourent tous les enseignants. Selon cet auteur, la première planification effectuée par l'enseignant se rapporte au programme qu'il doit parcourir pendant l'année. Les contenus se voient ainsi répartis entre les différentes périodes de l'année. Cette première division permet ensuite l'élaboration d'une planification plus détaillée : hebdomadaire, journalière et finalement relative à l'unité même de la planification, c'est-à-dire, l'activité qui est « *l'unité de base du planning quotidien ou hebdomadaire* » (Tochon, 1993, p. 77).

[57] L'association du développement de la réflexivité à la seule phase postactive ne signifie pas qu'il s'agit là d'une conception selon laquelle les deux autres phases de l'enseignement – préactive et interactive – ne développeraient pas la réflexivité. Dans le cas du dispositif présenté, c'est durant cette phase que les activités visant le développement de la réflexivité sont regroupées.

D'après des propos recueillis auprès d'enseignants (Clark & Yinger , 1979 cités par Tochon, 1993), la planification de la leçon comporterait trois fonctions : une fonction personnelle « immédiate » (diminuer le stress de l'enseignant, fournir un fil directeur…), une fonction de gestion de l'environnement (« quel matériel est utilisé à quel moment et dans quel lieu ? »), une fonction d'organisation des différents moments de l'apprentissage par la transposition didactique.

L'objet de la planification des enseignants a fait l'objet de nombreuses recherches. De la synthèse proposée par Tochon (1993), il ressort que, lors d'entretiens menés en contexte de « laboratoire », les enseignants placent la réflexion quant aux contenus et aux objectifs d'apprentissage aux premiers échelons de leur priorité ; différemment, l'étude menée sur le terrain identifie la moindre importance attribuée par les enseignants aux objectifs d'apprentissage. Tochon (1993) attribue la présence de ces résultats apparemment contradictoires à la persistance des modèles théoriques exposés en formation initiale, ravivés dans un contexte artificiel de « laboratoire ». Cet intérêt pour la planification de l'enseignement est d'autant plus important que celle-ci est directement reliée à l'efficacité enseignante (Clark , 1989, Lalik et Niles , 1990, Putnam et Johns , 1987 cités par Dessus, 2002 ; Clanet, 2002 ; Tochon, 1993 ; Beckers, 2007).

La phase interactive concerne l'action en situation (Friedrich, 2001 ; Clanet, 2002 ; Lenoir *et al.*, 2001 ; Maubant *et al.*, 2005 ; Tochon, 1993). Ce moment de *temps interne* (Friedrich, 2001, p. 103-104) se caractérise par la volonté de l'individu de réaliser son action et de la faire tendre vers un but qu'il s'est fixé. La réussite ou non de cet objectif dépendra de la capacité de l'individu à poser des actions, irréversibles, en fonction des éléments qui lui apparaissent pertinents. Cette phase se caractérise essentiellement par sa composante interactionnelle. La catégorisation et la structuration des tâches de l'enseignant durant cette phase varient selon les auteurs. A titre d'exemple, Leinhardt (1983) propose une conception de la régulation mise en place par l'enseignant, alternant entre les deux fonctions de gestion de l'ordre et de gestion de l'apprentissage ; Beckers (2007, p. 83), reprenant notamment les travaux de Durand (1996), sous l'intitulé de la famille de tâches « gérer l'interaction avec les élèves : « éduquer » et « faire apprendre » », fait apparaître les cinq aspects suivants : (1) prendre contact avec un nouveau groupe d'élèves et négocier le contrat pédagogique, (2) installer et maintenir l'ordre, assurer le caractère éducatif des interventions, (3) gérer le temps et le rythme des apprentissages, (4) engager dans la tâche, susciter et réguler le travail cognitif de chacun des élèves, (5) favoriser chez chaque élève l'intériorisation des apprentissages et leur mobilisation ultérieure.

Finalement, la phase postactive, la phase de la structuration de l'acte d'enseignement, consiste en une forme d'évaluation de l'action. Elle s'établit sur la base d'une réflexion a posteriori liée à un effort d'objectivation de l'ordre du « *motif-parce-que* » (Friedrich, 2001, p. 103) qui se distingue du « *motif-en-vue-de* » (relatif à la première étape) qui cherche à justifier les actes posés et à *corriger la planification de la leçon suivante* (Tochon, 1993, p. 72).

Un dispositif « réflexif » doit, selon Chaubet (2010, p. 70), se développer en regard de plusieurs éléments :

- l'exercice de la pensée réflexive doit être stimulée auprès de chacun des futurs enseignants, car bien que celle-ci existe a priori chez tout individu, elle l'est de manière inégale ;
- les activités à visée réflexive occupent un espace-temps identifié par chacun : il s'agit de planifier ces étapes et non d'attendre une quelconque opportunité de la formation ;
- la visée du dispositif est de développer « l'habitude, et idéalement le goût, d'y avoir recours (à la réflexivité) spontanément » (p. 70) ;
- l'effet du dispositif est de permettre à l'individu de parvenir à une vision « *plus complète, plus contrastée, plus écosystémique* » d'une situation problématique ;
- le dispositif vise une adaptation de l'individu à son environnement. Cette adaptation peut être de deux ordres : passive, dans le cas où il s'agit « *d'un ajustement à l'environnement* » ; active dans le cas d'une « *action transformatrice sur l'environnement* ».

Afin de mettre sur pied un dispositif de formation, il a fallu effectuer des choix. Ceux-ci ont été élaborés en fonction des différentes modalités pédagogiques (présentées dans le chapitre précédent) susceptibles de développer, ou du moins d'amorcer, la pratique réflexive et en fonction des spécificités de la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur[58].

[58] Celle-ci est caractérisée par un temps de formation court en regard d'autres systèmes éducatifs et d'autres niveaux de formation pédagogiques en Communauté française de Belgique (la formation des instituteurs maternels, primaires et du secondaire inférieur - niveau collège - correspondent à un bachelier professionnalisant de trois ans).

Trois activités de formation ont été choisies pour structurer les cinquante heures de formation. Celles-ci sont présentées dans le tableau 8.

Tableau 8 : composition du dispositif (version 1) en termes d'activités pédagogiques

1. Activités orales (pouvant intégrer la vidéo) **(questionnement, échange)**	Micro enseignement
2. Activités orales intégrant la vidéo (vidéo-formation)	Autoscopie
3. Activités écrites	Rapport réflexif basé sur la supervision

Ces différentes activités ont ensuite été organisées en différentes séances de travail réparties sur l'année universitaire comme le présente le tableau 9. Celui-ci présente également les phases de l'enseignement prioritairement travaillées par les activités proposées.

Tableau 9 : présentation du dispositif v1

Etapes	**Période**	**Activité**	**Nombre de séances/heures par futur enseignant**	**Travail phase préactive**	**Travail phase interactive**	**Travail phase postactive**
1	Mi-septembre	Introduction	1 séance de 2h			
2	Octobre-novembre	Micro enseignement	3 séances de 4h	x	x	x
3	Fin novembre	Débriefing collectif	1 séance de 2h			x
4	Décembre	Travail des préparations de leçon	1 séance de 3h	x		
5	Décembre	Synthèse	1 séance de 2h			
rapport	Mi-janvier	Rapport réflexif	Travail personnel			x
Fin de la formation « en interne »						
stage	Février-mai	Stage d'observation et d'enseignement	60 heures 2*10h d'observation 2*20h d'enseignement	x	X	

La formation débute au mois de septembre par la séance introductive (étape 1) et se poursuit, durant le premier semestre, jusqu'au début du mois de janvier (remise du rapport réflexif). Les mois d'octobre, novembre et décembre sont consacrés à l'organisation des séances de l'étape 2 (micro enseignement), de l'étape 3 (discussion de groupe), de l'étape 4 (présentation d'une séquence de leçons) et de l'étape 5 (séance conclusive). À la suite de cette formation « à l'intérieur des murs de l'université », les futurs enseignants sont amenés à effectuer des stages d'observation (20 heures) et d'enseignement (40 heures) dans l'école de leur choix[59].

Ces stages sont pour eux l'occasion d'être confrontés à la réalité de la vie d'enseignant et de vivre une première expérience de terrain supervisée par le maître de stage. Il est attendu de ce dernier d'accompagner le futur enseignant au cours des différentes étapes du stage et de compléter, au moins cinq fois, la grille d'évaluation[60] qui lui est proposée. Celle-ci, développée dans le cadre d'un DEA (Lerminiaux, 2008) réalisé sous la supervision du service de Méthodologie et Formation, repose sur l'articulation des modèles de Slavin (1987) et de Gagnon (Gagnon, Hébert et Morose, 1993).

[59] Une restriction au niveau du choix est tout de même imposée : afin de maximiser les occasions de « rencontrer » un public différent et de mieux percevoir les différents types de public qu'ils pourront rencontrer dans leur vie professionnelle, il est attendu que l'un des deux stages se réalise dans la filière de transition (enseignement général et enseignement de technique de transition) tandis que l'autre s'effectue dans la filière qualifiante (enseignement de technique de qualification et enseignement professionnel).

[60] Voir annexe 2

2. Mise en place, justifications et intérêts des étapes

Les activités mises en place dans le dispositif sont présentées ainsi que les justifications pédagogiques et/ou scientifiques ayant motivé la mise en place de ces activités.

2.1 Etape 1

L'étape 1 (séance plénière, 2h) comporte plusieurs objectifs regroupés selon trois dimensions : (1) organisation (explicitation de l'organisation et des objectifs de la formation ; présentation de l'agenda des séances de l'étape 2), (2) théorie (prise de connaissance par les futurs enseignants des étapes de la rédaction/conception d'une leçon et présentation de la grille d'observation utilisée durant le séminaire et durant le stage d'enseignement) et (3) recherche (passation d'un questionnaire visant à recueillir des informations quant aux représentations des futurs enseignants). Ces deux heures, davantage prises en charge par les formateurs, ne visent pas, à proprement parler, à atteindre des objectifs assignés à la formation, mais à présenter le déroulement du dispositif (les 4 étapes suivantes), des outils utilisés (enregistrement audiovisuel, grilles d'évaluation/supervision[61]) et à informer les futurs enseignants au sujet de quelques notions essentielles de l'enseignement[62], synthétisées et présentées sous la forme de notes de cours (Demeuse et Derobertmasure, 2007).

L'option retenue par les formateurs trouve écho dans les écrits de Tochon (1993, p. 186), lequel considère que la formation initiale doit notamment transmettre « *des connaissances propres au domaine en abondance, et des moyens de les relier entre elles, thématiquement, instrumentalement ou expérientiellement* ». On retrouve également cette préoccupation chez Donnay et Charlier (2006 p. 131) lesquels insistent pour que « *le formateur de professionnels de l'éducation qui accompagne la démarche réflexive du praticien, ne soit pas seulement un accoucheur d'implicites mais qu'il propose également des langages, des théories de références qui servent à structurer et à mettre en mots les logiques d'action et les savoirs issus des pratiques* ».

[61] Voir annexe 2

[62] La définition de termes clefs, la présentation des différents moments d'une leçon (Martin, Garant, Gervais et Saint-Jarre, 2000 ; Chamberland, Lavoie et Marquis 2000), l'explicitation de la notion de taxonomie (Bloom, 1969 ; Gagné, 1976 ; Tardif, 1992 ; Chamberland, Lavoie et Marquis, 2000), la présentation de différentes activités pouvant être mises en place en classe (Chamberland *et al.*, 2000) et un « mode d'emploi » concernant la préparation de leçon et la planification de l'enseignement (Tochon, 1993 ; Rieunier 2000, 2001 ; Martineau, Desbiens et Clermont, 2003 ; Hensler & Therriault, 1997).

2.2 Etape 2 - Etape 3 - dossier réflexif

Les trois parties (étape 2, étape 3 et rédaction du dossier réflexif) sont articulées entre elles. L'étape 2 (3 séances par futur enseignant) est l'occasion pour les futurs enseignants de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (FPSE) et de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FWGE) d'être mis en réelle situation d'enseignement. Chaque futur enseignant donne une séance de cours de 40 minutes d'un niveau d'enseignement supérieur (le public étant leurs pairs issus des différentes facultés). Durant ces séances, chaque leçon (sujets imposés en référence au programme) fait l'objet d'un enregistrement vidéo dont chaque futur enseignant reçoit la copie DVD en fin de prestation. La sélection du micro enseignement comme activité de formation répond à la volonté « *d'aménagement en amont du stage de situations quasi professionnelles constituant des occasions précieuses, parce que mieux contrôlées et sans risque pour autrui, de travailler au repérage et à l'élaboration d'invariants opératoires pertinents en associant à l'action vécue en commun son analyse critique et partagée* » (Beckers, 2009a, p. 7).

Pour opérationnaliser ces différentes activités, une salle de micro enseignement a été aménagée (un schéma de cette salle et une description du matériel utilisé peuvent être consultés en annexe 1).

L'organisation d'une séance de cours de l'étape 2 se déroule de la manière suivante : plusieurs rôles sont attribués aux futurs enseignants présents à la séance (chaque futur enseignant jouant une fois chaque rôle). Ainsi, le « rôle principal» est celui du futur enseignant qui, sur la base d'une préparation adaptée au niveau d'enseignement supérieur, « donne cours ». Cette phase est réalisée en duo, c'est-à-dire que deux futurs enseignants préparent ensemble deux leçons qu'ils sont susceptibles l'un et l'autre de présenter (le choix est effectué par tirage au sort le jour de la présentation). Ainsi, pendant la présentation du premier futur enseignant, le second membre du duo réalise une analyse fine de la prestation de son collègue (cette leçon ayant été préparée en commun, le second membre du duo en a une connaissance approfondie) sur la base d'un document prévu à cet effet (annexe 3).

Pour permettre au futur enseignant de donner cours, il faut bien entendu qu'il ait, en face de lui, des « élèves ». À cette fin, un nombre de 6 à 10 futurs agrégés a comme consigne de « jouer » le rôle d'« élève ». Finalement, un dernier rôle est instauré : celui des observateurs. Ces derniers n'interviennent pas dans la séance d'enseignement car ils observent celle-ci à l'aide de la grille d'observation présentée durant l'étape 1.

L'étape 2 permet ainsi de constituer un réel matériau de réflexion (préparation de leçon – DVD de la séance – ressenti personnel par rapport à cette expérience – observation du second membre du duo – grille d'observation des observateurs[63]) pour le futur enseignant ayant donné cours. L'exploitation de ce corpus d'informations fait, à deux reprises, l'objet de travaux attendus par des futurs enseignants. Le premier consiste en la présentation, lors de l'étape 3[64], du fruit des réflexions menées sur la base des activités de l'étape 2. Les échanges entre les futurs enseignants sont balisés par les formateurs. Ainsi, durant cette séance, les futurs enseignants, toujours en duo, disposent de trente minutes pour communiquer et échanger avec leurs collègues au sujet des éléments nés de leur analyse. La deuxième exploitation menée dans ce cadre se concrétise par la remise d'une forme particulière d'écrit : un « rapport réflexif basé sur la supervision » formalisant les réflexions émergées de l'étape 2 et présentées durant l'étape 3.

Le contexte de formation des enseignants (niveau secondaire supérieur) étant caractérisé par un temps de formation de 300 heures, il est attendu de la part du futur enseignant de remettre un « dossier réflexif ». Ce type d'écrit consiste à demander au futur enseignant de formaliser par écrit le vécu de son expérience lors de sa formation « en interne » notamment caractérisée par une séance de micro enseignement et une séance de rétroaction vidéo. Aussi, le document se caractérise par une rédaction réalisée à la suite de l'expérience (et non « en cours de ») et la focalisation sur la réflexion après l'action. Le document n'est pas « cadré », au sens strict du terme, par un canevas de réflexion proposé par les formateurs, mais par la situation sur laquelle les futurs enseignants doivent revenir : il est attendu que les propos des futurs enseignants se focalisent sur l'expérience engendrée par le micro enseignement. Il est conseillé au futur enseignant de nourrir sa réflexion à partir des différentes sources d'information sur lesquelles il peut se reposer.

Cette supervision est différée dans le sens où les consignes permettant au futur enseignant de réfléchir à sa pratique ne sont pas formulées directement à la suite de la prestation de celui-ci. Elle est asymétrique en ce qui concerne les consignes de travail (c'est le formateur qui détermine la nature du travail réalisé par le futur enseignant). Ce type d'écrit est d'autant plus riche que la diversité des matériaux susceptibles d'amorcer la réflexivité des futurs enseignants est grande. Ces matériaux peuvent être la préparation de leçon, l'enregistrement audiovisuel de la séance, le ressenti personnel par rapport à l'expérience d'enseignement, le compte-rendu de l'observation par les pairs et la séance de rétroaction avec le superviseur.

[63] Les documents remplis par les observateurs et le second membre du duo étaient collectés en ligne afin que le futur enseignant puisse facilement en disposer pour mener à bien son analyse.
[64] Trois séances sont organisées, toutes facultés confondues, et le futur enseignant participe à l'une des trois.

Analysé d'un point de vue conceptuel, l'ensemble des étapes 2-3/dossier réflexif constitue un moment « majeur » de la formation mise en place. En effet, la charpente théorique à l'origine de ces étapes est construite sur le regroupement de plusieurs dispositifs de formation, exposés dans le chapitre III de ce travail, dont voici l'articulation :

- l'option retenue de placer les futurs enseignants en situation d'enseignement face à leurs collègues : il s'agit de la mise en place d'un dispositif de micro enseignement (Hatton et Smith, 1995 ; Paquay *et al.*, 1996 ; Wagner, 1998) ;

- le recours à l'enregistrement audiovisuel des séances d'enseignement correspond à la volonté de recourir à certains usages de la vidéo-formation (De Cock, 2007 ; Ferry, 1995)/vidéoscopie (Maubant, 2007a). L'ajout d'un pair au travail de préparation et de réflexion renvoie à la modalité suggérée par Hatton et Smith (1995) promouvant la mise en place de *critical friends dyads ;*

- le futur enseignant, pour effectuer l'analyse de la leçon enseignée, a été amené à visionner et à examiner sa prestation. Sous l'angle théorique, cette méthode de travail, inscrite dans le large champ de la vidéo-formation, correspond à la pratique de l'autoscopie caractérisée par le visionnement par un futur enseignant de sa propre prestation ;

- le rôle d'observateur durant l'étape 2 et l'autoscopie renvoient tous deux, à des degrés divers, à la sphère théorique de l'analyse des pratiques enseignantes en contexte de formation (Tochon, 1993; Perrenoud, 2001 ; Maubant, 2007). Elle sera qualifiée d'hétéro-observation dans le contexte de l'étape 2 et d'auto-observation dans la phase de préparation de l'étape 3. Cet intérêt pour l'analyse des pratiques, au-delà de répondre à un prescrit décrétal, se justifie dans le sens où « *il est d'usage aujourd'hui de considérer que les démarches d'analyse des pratiques constituent une approche pertinente pour toute institution de formation qui souhaite soutenir et promouvoir un processus de professionnalisation (*Maubant, 2007a, p. 39) ;

- finalement, la structuration du dispositif (préparation de la leçon - situation d'enseignement - réflexion quant à la prestation) correspond aux trois phases inhérentes à l'enseignement : phases préactive, interactive et postactive.

2.3 Etape 4

L'étape 4 consiste en une présentation de 15 minutes, par groupe de 4 futurs enseignants (FPSE/FWEG), d'une séquence de leçons. Cette préparation, distinctement de celle effectuée lors de l'étape 2, n'est pas « mise en action » par les futurs enseignants, mais présentée selon quelques axes : public ciblé, références aux textes cadres, objectifs et compétences visés, prérequis, articulation de la leçon… À la suite de cette présentation, les autres futurs enseignants et les formateurs de l'université posent des questions, émettent des avis quant à la pertinence du cheminement pédagogique présenté. Cette façon de procéder correspond, en quelque sorte, à la réalité rencontrée par le stagiaire lorsqu'il doit, en très peu de temps, décrire à son maître de stage la manière selon laquelle il compte s'y prendre pour l'enseignement de tel ou tel contenu.

D'un point de vue théorique, cette activité permet de porter un intérêt à certains points charnières de l'activité enseignante ; il s'agit ici de la phase de planification de l'enseignement. À ce sujet, le parcours de la littérature identifie cette étape (phase préactive), liée à l'efficacité de l'enseignant, comme une étape très difficile à réaliser pour les enseignants novices (Leinhardt et Greeno, 1986 ; Durand, 1996 ; Hogan, Rabinowitz et Craven, 2003). De plus, l'étape 4, axée sur l'interaction futur enseignant – superviseur de l'Université, répond positivement à une prescription de Tochon (1993, p. 186) selon laquelle la formation initiale devrait fournir : « *de nombreuses possibilités de converser avec des praticiens experts* (entendus ici comme les maitres de stage) *sur les problèmes rencontrés*».

2.4 Etape 5

En début de formation, l'objet de la séance initiale était de présenter la structure du dispositif, d'exposer et/ou clarifier certains concepts directement liés à l'acte d'enseigner, d'approfondir les éléments posant problème. La séance finale, quant à elle, clôture la partie de la formation pratique à l'Université et revient sur les éléments marquants apparus au cours des différentes séances, résume le fruit des réflexions qui ont émergé lors des étapes 2-3 et permet aux futurs enseignants d'interagir avec leurs pairs et avec les formateurs de l'Université.

Cette volonté de réunir les futurs enseignants afin de présenter et discuter certaines notions pédagogiques répond au souci de pratiquer la terminologie commune afin qu'ils puissent plus facilement réfléchir au sujet de leur pratique et échanger plus aisément avec leurs pairs, les formateurs de l'Université ou les maitres de stage les accueillant. Ce choix fait écho à l'un des aspects essentiels de la formation d'enseignants tels que définis par Tochon (1993) et Donnay et Charlier (2006), par ailleurs déjà exposés dans la description de l'étape 1.

2.5 Les stages

Les stages constituent une expérience marquante pour les futurs enseignants pour diverses raisons : il s'agit d'une première *« occasion de valider son choix professionnel » (*Gervais, 2008, p. 191), de développer des compétences, de développer son identité professionnelle via la socialisation professionnelle.

Les stages sont organisés durant le deuxième semestre de l'année, du milieu du mois de janvier au milieu du mois de mai. Il est demandé aux futurs enseignants de réaliser deux stages de trente heures : un dans la filière de transition, l'autre dans la filière qualifiante. Chaque stage est composé de dix heures d'observation et de vingt heures d'enseignement. Le professionnel associé assure un suivi du futur enseignant et l'évalue de manière formative au moins 5 fois durant le stage. Deux superviseurs de l'Université assurent chacun une visite de chaque futur enseignant.

Comme le soulignent Beckers et Jardon (2009), les futurs enseignants poursuivant une agrégation en Sciences de l'Education ou en Psychologie se distinguent de leurs collègues en ce sens que l'essentiel du public auquel ils seront confrontés est composé d'élèves du qualifiant, orientation « service aux personnes ». L'accès « privilégié » à ces sections de sciences humaines « *peu valorisées dans la hiérarchie des sections de l'enseignement* » peut constituer un atout au point de vue de la formation car « *lorsqu'ils accueillent des stagiaires, les maîtres de stage leur laissent souvent carte blanche pour les activités et les méthodes, ce qui encourage la recherche d'innovations, l'essai d'activités préparées au cours de didactique* » (p. 117). Les auteurs poursuivent en rappelant que le profil des élèves de ces sections n'est pas sans incidence sur la réalité de classe vécue par les futurs enseignants lors de leurs stages : public d'élèves marqués par l'échec scolaire, difficulté vis-à-vis de l'écrit, focalisation sur la recherche de solutions pratiques au détriment de l'analyse des situations, etc. : autant de caractéristiques auxquelles la formation initiale doit rester attentive.

À ces caractéristiques des sections auxquelles se destinent les agrégés de Psychologie et des Sciences de l'Education, Beckers et Jardon (2009) ajoutent également que les spécificités des savoirs à enseigner sont également à prendre en considération : « *le degré de définition des contenus à enseigner, leur standardisation et leur stabilité sont peu élevés dans ces disciplines (…) leur proximité avec des connaissances de sens commun est souvent plus grande que dans d'autres champs disciplinaires ce qui peut rendre plus difficile encore l'engagement des élèves du secondaire dans une démarche d'approfondissement théorique* » (p. 120).

Si l'on organise les différentes activités retenues en fonction d'un modèle, celui de Kolb en particulier (figure 9), on constate que l'activité de micro enseignement peut être associée à l' « expérience concrète », l'autoscopie à l' « observation réflexive », le dossier réflexif correspond à la « conceptualisation abstraite », tandis que les stages sont associés à l' « expérimentation active ».

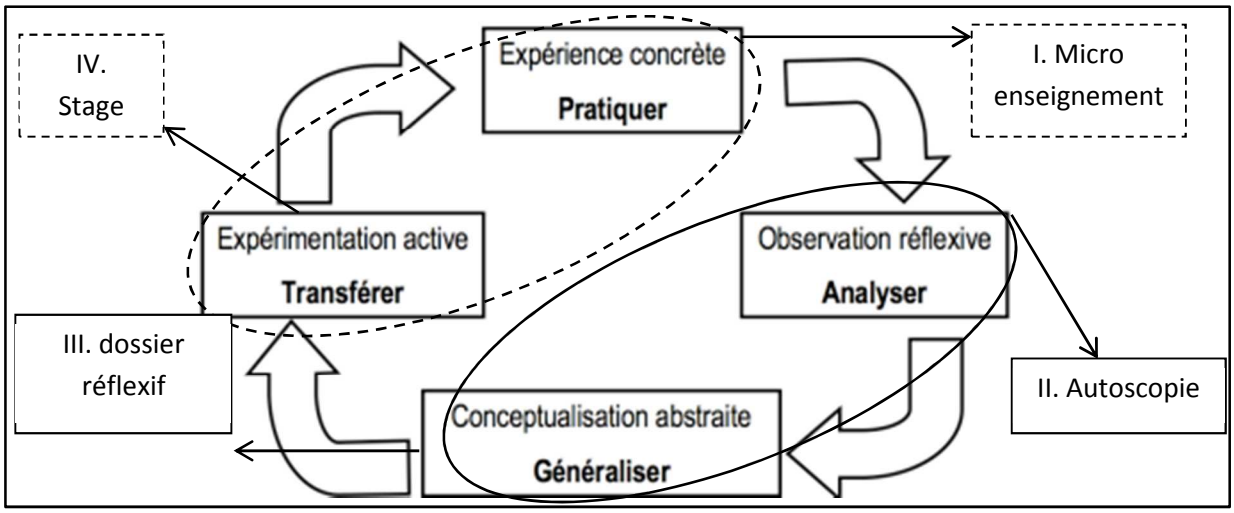


Figure 9 : positionnement des activités pédagogiques de la version 1.0 du dispositif en lien avec le modèle de Kolb (1984)

3. Un dispositif prototypique

Le dispositif présenté a un statut de prototype dans le sens où il est à la base d'un processus d'amélioration. Cette méthode est reprise et adaptée de Van der Maren (2005). Elle consiste en ce que l'auteur appelle « *une chaine sur prototype initial* » (p. 119). Cette chaine implique une succession d'essais de prototypes. La mise à l'essai de chacun d'eux s'effectue en trois temps : utilisation, évaluation et modification (Van der Maren, 2005). Cette démarche s'applique, d'une part, au dispositif pédagogique, et d'autre part, à la méthodologie de recherche associée à ce dispositif. C'est en référence à ce modèle que le dispositif 1.0, présenté dans ce chapitre est analysé selon la méthodologie proposée au chapitre suivant (VII). Le deuxième essai du prototype, le dispositif 2.0/2.1 (chapitre IX) est également analysé à la suite du document, selon une méthodologie y étant associée (chapitre X).

CHAPITRE VI : MÉTHODOLOGIE VISANT À IDENTIFIER DES TRACES DE RÉFLEXIVITÉ – PHASE EXPLORATOIRE

VI. Méthodologie visant à identifier des traces de réflexivité – phase exploratoire

Le dispositif mis en place ayant comme but avoué celui de permettre le développement de la réflexivité, il apparait logique de mettre en place les moyens permettant d'évaluer l'atteinte de cet objectif. La réflexivité ne pouvant être mesurée directement par un « score » univoque[65], il s'agit d'appréhender ce concept par l'intermédiaire de mesures indirectes. Ce chapitre expose la manière selon laquelle des traces de réflexivité peuvent être identifiées et analysées à des fins de recherche. La méthodologie développée repose sur deux types d'analyses de contenus ; la première est de type propositionnel et a été utilisée dans le cadre d'une démarche exploratoire initiale (analyse de documents écrits 2007 – 2008) ; la deuxième est thématique et basée sur une logique délibérative (Mukamera *et al.*, 2006).

1. L'analyse de contenu

Analyser le contenu d'un document, *« c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document* » (Mucchielli, 2006, p. 24) en évitant le recours à l'intuition et en éliminant la subjectivité. L'analyse de contenu doit être objective, exhaustive, méthodique et quantitative. Elle s'intéresse au signifié de la langue (le sens de ce qui est produit), tandis que le signifiant (le véhicule du signifié) sera davantage un objet de recherche du ressort de la linguistique.

Le recours à certaines méthodes (notamment celles pour lesquelles le codage est prépondérant), doit se faire en tenant compte des difficultés inhérentes à ce type d'analyse (Mucchielli, 2006 ; Mukamera, Lacourse et Couturier, 2006) :

- la maîtrise, par l'analyste, du domaine étudié ainsi que de la terminologie s'y référant ;
- la subjectivité de l'analyste et son « idéologie »[66] pouvant l'amener à « faire signifier ce qu'il veut faire signifier » ;
- la levée des ambigüités (synonyme, polysémie, double sens, négation[67]…) ;

[65] La littérature fait état de certaines tentatives infructueuses (Kirby & Teddlie, 1989).
[66] « *Analyser un discours relève toujours d'une créativité… le profil de l'analyste reste donc une variable importante* » (Fallery & Rodhain, 2007, p.3)

- l'importance de la masse de données qui seront « *organisées selon une séquence temporelle et pragmatique plutôt que par thème* » (Mukamera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 113). Exprimé autrement, cela signifie que la structure de rédaction du document ne correspond nullement à l'organisation de la grille de codage. Il s'agit donc, pour l'analyste, d'analyser systématiquement chaque phrase du document afin de la relier à la catégorie adéquate de la grille de codage.

La plupart des analyses de contenu procèdent par « découpage » du texte (le choix de la technique étant en rapport avec le type d'analyse mené et le type de matériau sur lequel l'analyse est menée). Ce découpage peut être effectué en fonction d'unités de numération (le nombre de colonnes de tel ou tel article, le nombre de mots dans un titre, la longueur du message…) ou en fonction d'unités de codage, entendues comme le « *segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation et du comptage fréquentiel* » (Bardin, 2001, p. 135). Concernant la question de l'unité de codage, la littérature ne livre pas de réponse univoque (Quintin, 2007) : certains privilégient l'idée du sens tandis que d'autres se basent sur des critères syntaxiques (mot, phrase, paragraphe, message) pour établir leur découpage. Chacune de ces méthodes comporte un avantage : les unités de sens « *offriraient l'avantage de la flexibilité, les unités pouvant être de taille variable et le sens pouvant être saisi sous ses différentes formes d'énonciation* » (Quintin, 2007, p. 7), tandis que le découpage syntaxique « *permettrait une segmentation fiable du texte* » (Quintin, 2007, p. 7).

[67] Pour en savoir plus, Fallery et Rodhain (2007)

2. Le choix des méthodes d'analyse de contenu[68]

Sous le couvert de l'appellation « analyse de contenu », existent bon nombre de méthodes différentes, issues de courants différents et aboutissant à des résultats spécifiques à la méthode employée.

Dans le cadre de la première phase de recherche, de nature exploratoire, deux méthodes d'analyse de contenu (l'analyse thématique et l'analyse propositionnelle) ont été utilisées conjointement. Outre l'intérêt scientifique lié à l'utilisation et à la comparaison de deux outils liés à ces méthodes, ce choix se justifie par la complémentarité existant entre les deux méthodes. L'analyse thématique se caractérise par une importante intervention du chercheur dans la création des catégories de codage, dans la délimitation de celles-ci et lors de l'opération de codage.

L'analyse propositionnelle, à l'inverse, ne travaille pas sur le principe de catégories et l'opération d'analyse peut être menée directement grâce à l'utilisation d'un logiciel. Dans ce second cas, l'action de l'analyste se situe à un autre niveau, notamment dans le (re)travail du texte et dans l'amélioration des dictionnaires.

Ces deux analyses ont été réalisées à l'aide de logiciels d'analyse de contenu : Nvivo® et Tropes®. Le champ théorique relatif à ces outils fait l'objet des prochaines pages.

[68] La question traitant du choix et des méthodes d'analyses de contenus « outillées » a fait l'objet d'une publication dans l'ouvrage collectif dirigé par Blais et Gilles (Derobertmasure & Demeuse, 2011).

3. Les logiciels d'analyse de contenu

L'analyse de contenu est désormais qualifiée d'outillée, dans le sens où l'utilisation croissante de l'informatique dans le domaine de l'analyse de contenu a suscité l'apparition d'une profusion d'outils permettant d'aider le chercheur dans l'analyse, souvent laborieuse, de différents types de documents : textuel, sonore et visuel (Boutigny 2005, Séror 2005). Cette abondance a une incidence sur la démarche de recherche : si ces logiciels contribuent effectivement à élargir le répertoire d'instruments auxquels peut recourir un scientifique, la sélection et l'utilisation pertinentes d'un outil n'en restent pas moins difficiles. Les questions concernant le choix du logiciel, les critères à retenir et les fonctionnalités assumées ou non se posent ainsi au chercheur.

Afin de clarifier le domaine relatif aux logiciels d'analyse de contenu, une grille de lecture reprenant plusieurs travaux (typologies de Tesh 1991; Weitzman & Miles 1995; Jenny 1997 et Lejeune 2007) présentant différentes manières de catégoriser les logiciels d'analyse de contenu est proposée. Cette grille fait apparaitre cinq éléments de comparaison des logiciels d'analyse de contenus. Ceux-ci sont ensuite appliqués à l'analyse de deux logiciels, Nvivo®[69] et Tropes®, utilisés dans le cadre de ce travail.

3.1 Catégorisation des logiciels d'analyse de contenu

Les typologies relevées dans la littérature (Tesch 1991; Weitzman & Miles 1995; Jenny 1997; Lejeune 2008) permettent de classer les logiciels d'analyse de contenu en fonction du type d'analyses permis, du niveau de complexité des analyses produites, de l'approche théorique sous-jacente et du degré d'automatisation de la démarche d'analyse permise par le logiciel.

3.1.1 Typologie en fonction du critère « type d'analyse permis » (Tesch 1991)

La typologie de Tesch présente quatre « familles » de logiciels (Duriau & Reger 2004). Elle est établie en fonction du type d'analyses pouvant être menées ; on y trouve les logiciels adéquats pour mener les analyses descriptives et interprétatives (Ethnograph, Textbase Alpha, MARTIN), les logiciels permettant les analyses exploratoires (Kwalitan, HyperRESEARCH, NUDIST, AQUAD, ATLAS.Ti), les logiciels dotés d'un dictionnaire (General Inquirer, TextPack, Word-Cruncher) et, finalement, les logiciels intégrant les aspects linguistiques du langage (CODEF, PLCA).

[69] Les références internet des différents logiciels cités dans ce chapitre méthodologique sont repris en annexe (annexe 4).

3.1.2 Typologie en fonction du critère « niveau de complexité des fonctionnalités » (Weitzman et Miles 1995)

Le critère proposé par Weitzman et Miles (1995) pour établir la typologie des logiciels est celui du niveau de complexité des fonctionnalités proposées. Ils proposent un modèle structuré en six niveaux, souvent référencé dans la littérature[70] : Klein (1997), Popping (1997), Weitzman (1999) et Duriau et Reger (2004).

Le premier niveau (qualifié de *Word processor*) regroupe des logiciels de traitement de texte comme Word, (constituant en quelque sorte les préconfigurations d'outils informatiques d'analyse de contenu) notamment destinés à la retranscription de discours et à l'annotation du corpus. À l'extrémité du continuum, c'est-à-dire, au sixième niveau de la typologie, les auteurs regroupent les logiciels permettant d'établir des liens entre différents documents[71], de représenter graphiquement les données et de sélectionner des extraits en fonction de critères spécifiques (les logiciels Inspiration et Visio font partie de cette famille).

Entre ces deux extrémités, quatre autres « familles » de logiciels sont identifiées. On retrouve d'abord les *text retrievers*, c'est-à-dire, les logiciels spécialisés dans la recherche systématique de un ou de plusieurs mots (ou phrases) appartenant à différents corpus. Ces logiciels permettent également de procéder à des opérations de « comptage » (fréquence d'apparition) des éléments recherchés, de trier les résultats en fonction de certains paramètres ainsi que de retrouver le contexte dans lequel certains mots (ou phrases) ont été identifiés. Les logiciels suivants sont associés à cette catégorie par les auteurs : Sonar Professional, Text Collector et ZyINDEX.

Ensuite, on trouve une famille regroupant les *text base managers* caractérisés par leur fonction de gestion de bases de données. Les principaux avantages de ces outils, outre ceux des *text base retrievers*, sont leurs fonctions d'organisation, de tri, de récupération et d'enregistrement des documents établis en fonction des critères et des variables associés aux documents traités (AskSam, Antcon, Folio Views, Idealist, InfoTree32 XT en sont des exemples).

[70] La consultation de ces différents travaux a notamment permis l'association des différentes familles à des exemples de logiciels.
[71] Ces logiciels sont appelés conceptual network builders

La famille suivante, intitulée *code and retrieve program*, permet, comme son nom l'indique, non seulement d'opérer des recherches de mots ou de phrases dans différents corpus, mais également d'effectuer des opérations de codage de ces différents corpus (c'est-à-dire, d'associer un « extrait » du corpus à une catégorie). Il est également possible d'effectuer des recherches à l'intérieur même des unités codées. Les logiciels suivants appartiennent à cette famille : HyperQual2, Kwalitan, QUALPRO, Martin. Finalement, les auteurs proposent la famille des *codebase theory builders*. Ces outils sont, en quelque sorte, des *code and retrieve programs* dotés de fonctionnalités de travail supplémentaires telles que la possibilité de mettre en relation les différentes catégories de codage, de catégoriser et de coder les mémos associés aux documents analysés. Ces logiciels permettent également d'organiser les catégories de codage sous forme d'arborescence (exemple de logiciels : ATLAS/ti, Code-A-Text, HyperRESEARCH, NUD-IST, The Ethnograph et winMAX).

3.1.3 Typologie en fonction du critère « courant théorique » (Jenny 1997)

La typologie de Jenny (1997) structure les logiciels en fonction des courants théoriques sur lesquels ils se fondent. Ce modèle, visant à éviter « la dérive techniciste, qui confond les moyens et les fins » (p. 77), propose six familles de logiciels d'analyse de contenu constituées sur la base des « enjeux épistémologiques et théoriques sous-jacents à l'élaboration du logiciel d'analyse textuelle » (p. 80).

La première famille regroupe les logiciels basés sur une approche lexicométrique. Élaboré à partir des travaux de Benzécri (1981), ce type d'outil permet de dresser et de comparer des profils lexicaux. C'est dans cette famille de logiciels que l'on range par exemple le logiciel Alceste qui repose sur « *l'étude des lois de distribution du vocabulaire dans un corpus (…) il s'agit non pas de chercher le sens d'un texte mais de déterminer comment sont organisés les éléments qui le constituent* » (Reinert 1990, p. 24).

La deuxième famille comprend les logiciels appartenant au courant de l'analyse thématique/sociosémantique. Cette méthode, regroupant notamment les logiciels « CAQDAS[72] » (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*) tel que Nvivo®, repose sur le principe de la décontextualisation – recontextualisation du corpus (Mukamurera, Lacourse et Couturier 2006; Deschenaux 2007; Deprez 2007).

[72] L'acronyme francophone ADQAO (Analyse de Données Qualitatives Assistées par Ordinateur) est beaucoup moins recensé dans la littérature scientifique.

La troisième famille comprend les logiciels issus de l'analyse automatique des réseaux de mots associés. Ces logiciels « *visent à 're-présenter' des configurations cognitives liées à un ou à plusieurs thèmes, considérées comme cachées sous la surface textuelle, en faisant abstraction de l'axe syntagmatique pour se concentrer sur l'axe systématique ou paradigmatique* (Jenny 1997, p. 93) ».

La théorie de l'analyse propositionnelle et prédicative du discours a permis le développement d'une famille de logiciels supplémentaire. L'utilisation de ce type de logiciels (Tropes®, par exemple) **«** *ne requiert aucun processus de codage, définit l'unité sémantique d'analyse et ne propose aucune catégorisation a priori. Tout texte est considéré comme constitué d'un ensemble de propositions; chacune d'elles représente l'unité sémantique d'analyse* (Ghiglione et Blanchet 1991, p. 105) ».

La famille suivante englobe les logiciels généralistes d'analyse d'enquêtes sociologiques comportant des modules d'analyse textuelle. Cette famille de logiciels (comme Interviews/Modalisa et Lexica/Sphinx) regroupe différentes fonctionnalités caractéristiques des familles de logiciels présentées précédemment et « ne se réfèrent à aucun courant théorico-méthodologique précis (…) c'est sans doute ce qui leur permet d'être aussi polyvalents en matière de types de documents, d'objectifs et de fonctions et, par conséquent, de domaines d'application (Jenny 1997, p. 72) ».

Jenny (1997) ajoute une dernière famille de logiciels : celle des logiciels spécifiquement conçus dans le cadre de recherches menées dans un domaine précis. La caractéristique essentielle de ces logiciels est la spécificité théorique ayant mené à leur élaboration (il s'agit d'un travail généralement guidé par une seule équipe de recherche ou élaboré à des fins très contextualisées). Ces caractéristiques conduisent malheureusement à une transférabilité difficile de ces outils vers d'autres domaines de recherche. Jenny associe les logiciels suivants à cette famille de logiciels : Prothèse et Prospero.

3.1.4 Typologie en fonction du critère « automatisation de la démarche » (Lejeune 2008)

Lejeune[73] (2007; 2008) propose trois familles de logiciels en se basant sur le critère d'automatisation de la démarche. La première famille regroupe les outils proposant une analyse totalement automatisée du matériau écrit (ex. Candide, Alceste) ; ces logiciels fonctionnent principalement sur la base de la co-occurrence[74] et recourent à un algorithme de calcul. La deuxième famille de logiciels intègre ce que Lejeune nomme les outils réflexifs qu'il situe à l'autre extrême du continuum envisageant la question d'automatisation de la démarche : il s'agit des outils désignés par l'acronyme CAQDAS (ex. Nvivo®, ATLAS.Ti®, Kwalitan®, Nud-Is®t, Weftqda®, Qdaminer®, The Ethnograp®h…) lesquels « assistent » l'analyste dans son travail. Ces logiciels constituent les transpositions informatisées les plus proches de l'analyse de contenu « papier-crayon » (Bardin 2001). Finalement, les outils de la troisième famille (ex. Cassandre®, Prospero®) c'est-à-dire « ceux qui mobilisent des registres[75] » occupent une position intermédiaire entre les deux familles précédentes et « *combinent la systématicité des outils automatiques et la finesse des analyses réflexives* » (Lejeune 2008, p. 594).

Si la plupart des logiciels peuvent être associés à l'une ou à l'autre des trois « familles » de logiciels établies en fonction du critère d'automatisation de la démarche, ce n'est pas le cas pour tous. Le logiciel Tropes® constitue un exemple intéressant. En effet, selon les fonctionnalités du logiciel privilégiées par l'analyste, celui-ci peut être classé soit dans la première famille des logiciels, celle des automates, soit dans la troisième famille, celle des logiciels recourant aux registres. Il s'agit dans le premier cas d'une utilisation de scénarios proposés par le logiciel, alors que dans le second cas, le chercheur construit lui-même ses scénarios d'analyse.

[73] Voir également http://analyses.ishs.ulg.ac.be/logiciels/ (site consulté le 15 octobre 2009)

[74] La cooccurrence repose sur le principe de la proximité entre deux termes (c'est-à-dire le nombre de caractères/mots les séparant) et la statistique fréquentielle : « après une première étape de fabrication d'un lexique de mots puis de découpage du texte en unités, il est ensuite construit une matrice de présence/absence « Mots du lexique x Unités de texte ». À cette matrice, on applique alors les méthodes de l'analyse de données multidimensionnelles fondées sur le Chi2 (analyse factorielle de correspondances, classification hiérarchique …) pour mettre en évidence les classes, les catégories ou les oppositions ». (Fallery & Rodhain 2007, p.6).

[75] Il s'agit d'indicateurs textuels permettant d'effectuer des recherches transversales au sein d'un corpus de données textuelles (Lejeune 2008).

3.1.5 Synthèse des typologies : vers une approche multidimensionnelle

La prise en considération de l'ensemble des typologies précédentes qui privilégient l'un ou l'autre critère présente l'avantage d'organiser le domaine des outils d'analyse de contenu et d'aboutir à une classification multicritère plus riche. Cette classification intégrée et multidimensionnelle est peu disponible dans la littérature, notamment parce qu'elle demande une connaissance approfondie de nombreux logiciels et qu'elle demeure donc une démarche coûteuse en temps de travail, exigeant de plus l'achat de ces logiciels. Nous ne proposerons ici qu'une ébauche de réflexion en ce sens, appliquée à un nombre restreint de logiciels (Nvivo®, Tropes®, Alceste® et Prospero®) et croisant la typologie de Lejeune et celle de Jenny (tableau 10 ci-dessous).

Tableau 10 : approche multidimensionnelle des logiciels d'analyse de contenu

		Typologie de Lejeune		
		Approche totalement automatisée	Approche recourant aux registres	Approche réflexive
Typologie de Jenny	Approche lexicométrique	QDA Miner®		
	Approche thématique/sociosémantique		QDA Miner®	Nvivo® QDA Miner®
	Approche automatique des réseaux de mots associés			
	Approche liée à l'analyse propositionnelle et prédicative	Tropes® (selon l'utilisation)		
	Approche généraliste d'analyse d'enquêtes sociologiques			
	Approche conçue dans le cadre de recherches menées dans un domaine précis			

Plusieurs critères peuvent être retenus lorsqu'il s'agit de caractériser un outil d'analyse de contenu. Dans le tableau 10 ce sont les critères relatifs à l'automatisation de la démarche et au courant théorique auquel appartient le logiciel qui ont été sélectionnés. Sur la base de l'utilisation de ce tableau, trois logiciels (Nvivo®, Tropes® et QDA Miner®) ont été classés dans cette catégorie. En ce qui concerne Nvivo®, on constate qu'il se trouve à l'intersection de l'analyse thématique/sociosémantique et des outils dont la démarche d'analyse est qualifiée de réflexive, c'est-à-dire, sans automatisation de la démarche.

Le logiciel Tropes® occupe deux cases du tableau : en effet, s'il est sans nul doute issu de la théorie de l'analyse propositionnelle et prédicative du discours, le type d'utilisation effectuée par l'analyste (c'est-à-dire, selon les fonctionnalités privilégiées) peut, soit le placer dans la catégorie « automates », soit dans celle regroupant les logiciels recourant aux registres (dans le cas où l'analyste construit lui-même les scénarios d'analyse).

Suivant le même raisonnement le logiciel QDA Miner®[76] a été placé dans le tableau 10. Celui-ci se retrouve dans plusieurs cases du tableau : l'analyse lexicométrique automatisée, l'analyse thématique recourant aux registres et l'analyse thématique réflexive. Le classement de ce logiciel renvoie à sa richesse d'utilisation et aux nombreuses fonctionnalités qu'il possède : calcul de co-occurrences, recherche de mots clefs ou de segments de texte, analyse en fonction d'une grille de codage… Une particularité de ce logiciel réside également dans sa capacité à outiller l'analyste en ce qui concerne les séries de codes[77], c'est-à-dire, permettre à l'analyste de percevoir davantage la structure du matériau analysé en lui donnant une information statistique sur la manière dont les codes « se suivent ». Pour ce faire, le logiciel recourt à deux indices qu'il tient à l'analyste de croiser :

- une valeur Z correspond à une mesure standardisée de l'écart face à la fréquence prévue Plus elle s'éloigne du zéro, plus la déviation est forte. Une valeur négative indique une série de codes plus rare que prévue, tandis qu'un chiffre positif indique une série de codes plus observée qu'attendu ;

- un indice de probabilité. Plus celui-ci est faible, plus la relation de séquence observée entre les deux éléments n'est pas due au hasard.

[76] Ce logiciel permet, grâce à un logiciel gratuit, de transformer les résultats d'une analyse menée à l'aide du logiciel Nvivo® en « langage » QDA Miner® afin d'effectuer des opérations (lexicométriques par exemple) sur la base du codage initialement réalisé avec Nvivo®.

[77] Ce calcul peut être paramétré par deux éléments : la distance minimum et la distance maximum entre deux codes. La distance minimum correspond au chevauchement (c'est-à-dire que la fin d'un code peut correspondre au début d'un autre).La distance maximum est de 1 code.

Dans le cadre de ce type d'analyse, il semble opportun, selon les précautions proposées par Collin (2010) visant à éviter *« que des résultats marginaux ne biaisent l'identification des patterns »* (p. 27), de retenir les séquences pour lesquelles le Z est supérieur à 3 *« afin d'exclure les séquences les plus faibles ».* Le même auteur propose également d'être attentif à la représentativité des codes retenus dans l'analyse : en effet « *étant donné que l'analyse de séquences ne tient pas compte de la fréquence des codes* » il est nécessaire de s'intéresser à cet aspect lors de l'interprétation des résultats.

La suite du chapitre approfondit davantage deux de ces logiciels : Nvivo® et Tropes®.

3.2 Analyse des logiciels utilisés dans le cadre de la phase exploratoire

La suite de ce chapitre est basée sur l'analyse comparative des logiciels utilisés dans le cadre de la phase exploratoire. La première partie aborde chacun des logiciels d'un point de vue théorique et conceptuel et se clôture par un tableau de synthèse (tableau 12) présentant quatre éléments de comparaison : il s'agit des caractéristiques principales des logiciels, du degré d'automatisation, de la démarche de recherche et du type de résultats produits. La deuxième partie correspond à l'analyse, qualifiée d'appliquée, et s'intéresse aux spécificités liées au travail avec chacun des logiciels.

3.2.1 Approche conceptuelle

3.2.1.1. Le logiciel Nvivo®

Le logiciel Nvivo® appartient à la famille des CAQDAS, laquelle constitue « *le choix le plus courant des qualitativistes [sic] recourant à l'informatique* » (Lejeune 2008, p. 594). Ce type de logiciel est souvent utilisé dans le cadre d'analyses thématiques, consistant à « *lire un corpus, fragment par fragment, pour en définir le contenu en le codant* » (Fallery & Rodhain 2007, p. 20). Il demande, de la part de l'analyste, une lecture exhaustive du corpus afin « *de marquer (comme au « Stabilo » en mode manuel) et de coder les éléments textuels (sans contrainte de longueur ou de catégorie morphosyntaxique) auxquels ils attribuent telle et/ou telle signification par rapport à la problématique de leur recherche* » (Jenny 1997, p. 91).

Cette catégorie d'outil peut être utilisée selon les deux logiques s'offrant à l'analyste dans ce type de démarche, c'est-à-dire selon une orientation inductive ou déductive (Miles & Huberman 2003; Mukamurera, Lacourse & Couturier 2006; Mucchielli 2006; Martinic 2006; Deschenaux 2007). La démarche inductive et exploratoire, qui a longtemps prévalu, consiste à analyser le document sans grille de codage préétablie et avec « *le moins possible d'influences théoriques* » (Mukamurera, Lacourse et Couturier 2006, p. 115). Les catégories sont élaborées sur la base du contenu du document et sont créées *a posteriori*. Cette démarche renvoie au courant de la *Grounded Theory* (notamment élaborée par Glaser & Strauss 1967) caractérisée par le fait que « *le chercheur suspend temporairement le recours à des cadres théoriques existants au profit d'une ouverture à ce qui émerge des données de terrain. Il s'agit d'un refus systématique d'imposer d'emblée aux données un cadre explicatif* » (Guillemette 2006, p. 64). Cette démarche « *nécessite d'une part des mécanismes réguliers de validation empirique des savoirs produits et d'autre part l'usage d'une analyse comparative à des fins d'accroissement de son pouvoir explicatif* »(Boutigny 2005, p. 65).

À l'inverse, le cadre théorique peut guider le processus d'analyse, il s'agit d'une démarche délibérative. Dans ce cas de figure, le travail de l'analyste consiste, tout d'abord, à constituer une grille de codage en fonction d'un ou de plusieurs modèles documentés dans la littérature. Entre ces deux pôles, un troisième modèle, hybride, existe également. Il s'agit du recours, en premier lieu, à un *preliminary node tree based on the litterature*[78] (Dean & Sharp 2006, p. 18) amené à être étoffé par l'adjonction de catégories construites au contact du corpus analysé.

L'utilisation du logiciel recourt à différents « espaces » de travail. La figure 10 se focalise sur l'espace de travail réservé au codage. Le logiciel se présente comme suit (de gauche à droite sur la figure suivante) : (1) un navigateur permet de se déplacer vers les différentes actions du logiciel (création des grilles de codage, enregistrement d'une source, demande d'une requête etc.) ; la deuxième fenêtre (2) présente la grille de codage utilisée pour analyser les documents enregistrés dans le logiciel. Ce document apparait dans le rectangle 3. Pour assigner un code à une partie du document, il suffit de surligner le passage visé et de le faire glisser vers le code correspondant. La fenêtre la plus à droite (4) indique les codes qui ont été assignés.

[78] Une grille de codage (la notion de *tree* renvoie à la forme arborescente de la grille de codage) « préliminaire » basée sur le parcours de la littérature scientifique.

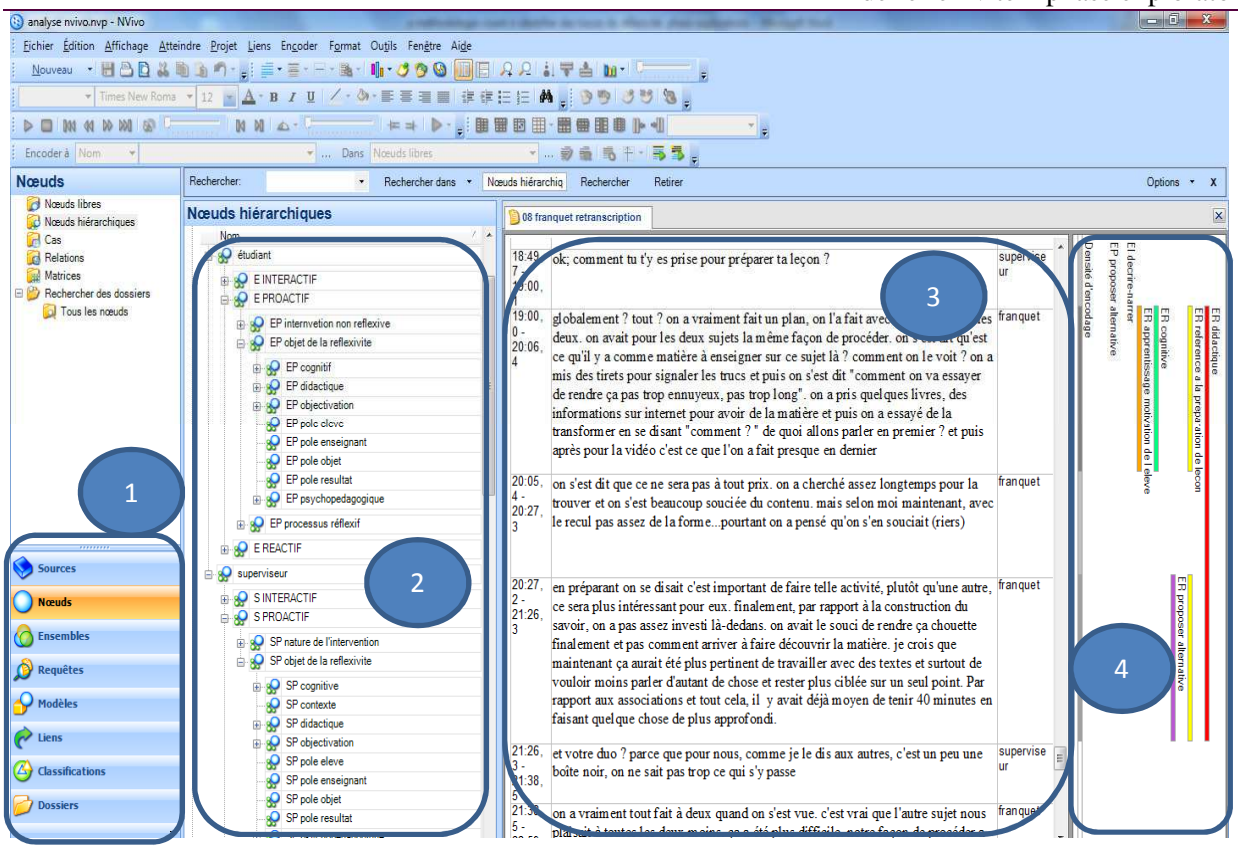


Figure 10 : capture d'écran du logiciel Nvivo 8

Les fonctions (et avantages) des CAQDAS résumés par Garreau et Bandeira De Mello (2008) à partir des travaux d'Alexa et Zuell (1999), de Weitzman (2000) et de Lacey et Luff (2001) sont les suivantes : sauvegarder et gérer les données, coder et associer des extraits du corpus analysé, chercher et récupérer des informations dans leur contexte, contribuer au développement d'un modèle/d'une théorie et aider à l'évaluation de la qualité de la recherche. On peut y ajouter la fonction de lecture « assistée » (c'est-à-dire la sélection et le croisement de plusieurs variables attribuées aux documents analysés[79]), la flexibilité relative à l'analyse des données (évolution de la grille de codage, fusion ou déplacement des codes, etc.) (John & Johnson 2006 ; Séror 2005), l'estimation du degré d'accord entre les juges par le calcul du coefficient Kappa de Cohen, le calcul de la fréquence d'apparition des unités significatives et leur représentation graphique et, finalement, la prise en compte de matériaux non textuels (vidéo et/ou images et/ou bandes de son). L'intérêt de ce type d'outil réside également dans sa particularité d'utilisation : l'ensemble du processus d'analyse (de l'encodage à l'interprétation) reste totalement sous le contrôle de l'analyste.

[79] Par exemple, il est possible dans un corpus d'analyse comprenant des interviews de jeunes en décrochage scolaire de « trouver » les propos des *étudiants de sexe masculin de 17 ans ayant redoublé au moins une fois.*

À côté de ces « avantages », bon nombre d'auteurs font état d'un ensemble d'inconvénients, de pièges et de freins pouvant se présenter à l'utilisateur d'un logiciel de type CAQDAS (Garreau & Bandeira De Mello 2008; Gilbert 2002; Dean & Sharp 2006; Séror 2005; Bournois *et al.* 2002; John & Johnson 2000, Barry 199 ; Derobertmasure 2008). L'analyste doit être attentif à ces aspects, car ceux-ci ont une incidence importante sur la démarche de recherche outillée d'un CAQDAS.

Selon Gilbert (2002), le *tactile-digital divide* (p. 216), c'est-à-dire le nouveau rapport analyste/écran d'ordinateur, remplaçant le rapport analyste/support papier, est une première source d'influence de l'outil sur la démarche de travail dans le sens où la manipulation, au sens concret du terme, des différents éléments d'analyse est modifiée : altération de la vision globale des documents traités/à traiter, modification de l'organisation du texte (uniformisation), retranscription informatique de documents manuscrits.

Le deuxième élément se rapporte à l'action de codage du corpus et, plus précisément, à la facilitation de cette action permise par le logiciel, ce qui entraîne un accroissement du nombre de codes utilisés (Gilbert 2002). Ce phénomène que l'on pourrait nommer hypercodage, relevé chez certains auteurs sous le vocable de *coding fetishism* (Richards 2002; Séror 2005), comporte au moins deux effets négatifs. Le premier concerne la finesse et la précision du travail de l'analyste : une démarche visant un codage exhaustif de tous les éléments du corpus analysé peut amener l'analyste à « forcer » ses catégories d'analyse afin d'y inclure des éléments moins pertinents. Le deuxième effet concerne les risques liés à « l'extraction » d'une partie du corpus pour l'associer à un code (John & Johnson 2000). Cette opération de décontextualisation peut être à la source d'une perte de la complexité et du sens du matériau analysé. Dans ce cas de figure, c'est l'objectif de conceptualisation poursuivi par l'analyste qui est freiné, paralysé, voire empêché faisant ainsi grandir le risque d'une approche « mécaniste » des données (Dean et Sharp 2006). À cette mise en garde, John et Johnson (2000) ajoutent le piège lié à la prise en compte d'un trop grand nombre de données à analyser ce qui entraînerait « *une analyse insuffisante et superficielle causée par la focalisation de l'analyse sur la recherche de la quantité d'informations à traiter plutôt que sur la recherche de sens*[80] » (p. 395).

[80] Traduction libre de « *insufficient and insubstantial analysis because the focus of the analysis would be on quantity rather than meaning* ».

Le troisième élément (Gilbert 2002; John & Johnson 2000; Bournois *et al.*, 2002 ; Garreau & Bandeira De Mello 2008; Séror 2005; Kelle 1997) concerne l'influence, non négligeable, de la méthodologie « inhérente » au logiciel (liée aux aspects techniques du logiciel ou au champ théorique en relation avec lequel l'outil a été élaboré) sur la démarche générale de recherche. Cet aspect peut se situer à plusieurs niveaux : tout d'abord, en amont de la collecte même des données, le risque existe de contourner la question de recherche afin de pouvoir utiliser l'outil retenu. Ensuite, un autre type d'influence peut être signalé lors de l'étape d'encodage des données pour laquelle la marche à suivre inhérente à l'utilisation du logiciel peut influer sur la démarche de l'analyste. Finalement, le troisième écart éventuel concerne le travail sur les données à proprement parler et l'influence potentielle que les résultats produits par le logiciel peuvent avoir à ce niveau : « *les outils de recherche, par exemple, l'outil query tool d'ATLAS.ti, peuvent faire émerger de façon numérique, de par la puissance de mise en relation possible sur une base de données très large, des liens qui ne reflètent pas les relations empiriques entre codes* » (p. 21). À ces éléments, s'ajoute le risque d'une homogénéisation des approches liée à une utilisation similaire des mêmes outils « d'aide » à l'analyse.

Un quatrième aspect davantage pratique, mais important, concerne le facteur « temps ». Il s'agit tout d'abord de l'investissement en temps de formation/apprentissage (lecture, tutoriel, séminaire) souvent long, mais nécessaire à une utilisation adéquate et efficace des fonctionnalités de l'outil (Séror 2005). Cet argument est nuancé par John et Johnson (2000) qui rappellent l'économie de temps permise par la gestion informatisée du corpus analysé : des tâches fastidieuses telles que les opérations de copie, de découpage, de classement et d'organisation des différents segments du corpus ne sont plus nécessaires.

En ce qui concerne le facteur temps, une remarque supplémentaire peut être faite, remarque davantage liée à la méthodologie générale d'analyse plutôt qu'au cas spécifique de l'utilisation d'un logiciel. Le temps de travail nécessaire à l'analyse menée « au fil de la lecture » est en partie fonction de la taille du corpus analysé, mais est aussi lié à la complexité du matériau analysé ainsi qu'au niveau de conceptualisation auquel l'analyste veut parvenir.

De plus, toute modification du cadre d'analyse, des catégories d'analyse, des codes utilisés ainsi que de l'organisation[81] de ces codes (il s'agit d'opérations quasiment incontournables au cours d'une démarche de recherche, voir Dean & Sharp 2006) exige nécessairement la reprise et la révision de tout le corpus déjà analysé, ce qui peut, selon le niveau de l'analyse menée, être un travail des plus laborieux (Lejeune 2007). Il est donc important, dans le cas d'un utilisateur « novice », de prendre en compte cet aspect lors du choix de la méthodologie d'analyse (informatisée ou non) et d'évaluer correctement le rapport entre l'investissement consenti et les retombées attendues.

À ces éléments liés à l'outil même, s'ajoutent les « faiblesses » classiques de l'analyse de contenu de type thématique :

- comme l'indiquent Ghiglione, Beauvois, Chabrol et Trognon (1980), l'analyse thématique permet de rendre compte, statistiquement, de l'importance que les individus attribuent à certains éléments au sein de leur discours. Or « *rien ne garantit qu'un thème fréquent est nécessairement un thème important ou à l'inverse qu'un thème peu souvent évoqué n'est pas en relation avec une représentation essentielle mais réprimée ou difficile à exprimer. Le fait qu'un thème soit fréquemment abordé dans un entretien peut tout simplement renvoyer à la disponibilité de ce thème dans les schèmes conversationnels courants, ce qui évidemment ne préjuge en rien de l'importance de ce thème dans le système de représentation du sujet* » (p. 77) ;

- ce type d'analyse repose également sur un postulat discutable, à savoir, « qu'émetteur et analyste partagent le même « lexique » et que l'un comprend parfaitement l'autre au niveau du sens qu'il veut donner à ses paroles » (Ghiglione, Matalon et Bacri, 1985, p. 42). Les qualités du codeur apparaissent comme primordiales dans ce genre d'analyse (Fallery & Rodhain, 2007) et le risque engendré par cette démarche est que « ce que l'on observe parfois quand on lit plusieurs travaux d'un chercheur : on a le sentiment d'en apprendre plus sur l'analyste que sur l'analysé » (Van Der Maren, 2006, p. 78) ;

- le thème de l'analyse, qu'il soit investigué à l'aide d'une grille conçue a priori ou a posteriori, n'en reste pas moins une « *construction intellectuelle (…) une abstraction* » (Fallery & Rodhain, 2007, p. 23). Dit autrement, « *il est donc tout à fait possible que le thème construit ne corresponde à aucune expression précise du texte* » (p. 23).

[81] En arborescence, c'est-à-dire, les *node tree* dans Nvivo®.

3.2.1.2 Le logiciel Tropes®[82]

Le logiciel Tropes® permet de réaliser une analyse propositionnelle. Ce type d'analyse repose sur les principes des analyses propositionnelles et prédicatives du discours, aussi appelée analyse cognitivo-discursive (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998). L'analyse propositionnelle, comme son nom l'indique, considère la proposition comme unité d'analyse[83]. Ce type d'analyse est issu des travaux de Chomsky (cf. : la grammaire générative et transformationnelle) selon lesquels la phrase est la structure aboutie de la forme logique de base qui lui a donné naissance : la phrase produite porte les « marques » (voix, négations…). Etendus à l'analyse de plusieurs phrases, les différents enchaînements « de surface » prennent toute leur importance (conjonctions, articles, pronoms…). En ce qui concerne l'analyse du discours (et non plus la grammaire du discours), le choix de segmentation se réfère à la proposition[84] (Ghiglione, Matalon, Bacri, 1985) : « *l'analyse du discours porte sur deux éléments : les propositions elles-mêmes et les relations inter-propositions »* (p. 135).

Aussi, contrairement à l'analyse thématique, ce type d'analyse **«** *ne requiert aucun processus de codage, définit l'unité sémantique d'analyse et ne propose aucune catégorisation a priori. Tout texte est considéré comme constitué d'un ensemble de propositions ; chacune d'elles représente l'unité sémantique d'analyse.* **»** (Ghiglione & Blanchet, 1991, p. 105). Ainsi, dans chaque proposition, un verbe relie des termes entre eux en leur attribuant une propriété.

Voici un exemple tiré de Ghiglione et Blanchet (1991) : « *Tom mange une pomme dans la cuisine* ». Il existe une relation de factivité entre l'actant « Tom » et l'actée « pomme » ; s'ajoute une relation avec un objet circonstant, en l'occurrence, « cuisine ». Cette relation exprimée dans le discours se justifie, ici, par la notion de « micro univers **»** : « *un sujet traite une information en mettant en scène un ensemble structuré et plus ou moins cohérent de micro univers, chacun étant peuplé a minima d'un actant qui fait l'action et de l'acte que le verbe accomplit »* (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998).

---

[82] Tropes® est un logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione (http://www.tropes.fr/).

[83] C'est notamment pour cette raison que les auteurs abordant ce type d'analyse font référence à l'axe syntagmatique relatif à la combinaison des mots sur un axe « horizontal » (par opposition à l'axe vertical, paradigmatique, qui est celui des substitutions, c'est-à-dire, l'axe virtuel sur lequel des mots pouvant assumer une même fonction au sein de la phrase sont représentés).

[84] À ce sujet, se référer notamment aux travaux de Kintsh et Van Dijk relatifs au modèle propositionnel (Van Dijk & Kintsch, 1983 cités dans Wolf & Visser, 2005).

La proposition est considérée comme « *une unité signifiante puisqu'elle contient les marques de son ancrage à la fois dans la situation et dans la personne qui l'a produite, ainsi que l'expression d'une relation orientée entre l'énonciateur et la situation. La proposition est ainsi autonome et forme une unité de traitement … l'un des termes peut être absent : nul ne s'exprime toujours en énoncé complet* » (Ghiglione, Matalon, Bacri, 1985, p. 136). Ainsi, l'analyse propositionnelle fonctionne par « économie », c'est-à-dire, la sélection d'un ensemble de référents-noyaux par élimination des redondances, paraphrases, approximations successives (Ghiglione, Beauvois, Chabrol, et Trognon, 1980).

Le processus d'analyse prend donc en compte « *les aspects liés à la cohérence référentielle (ce à quoi le texte se réfère : des substantifs, signes linguistiques qui renvoient à une réalité extra linguistique) et aussi ceux relatifs au contexte d'énonciation (comment est-ce dit : des verbes, des adverbes, des conjonctions, des connecteurs… qui servent à traduire la relation du locuteur à la situation, son point de vue et ses jugements)* » (Fallery & Rodhain, 2007, p. 11).

Le logiciel Tropes® est basé sur un raisonnement d'analyse sémantique de textes caractérisé par six étapes de travail : le découpage[85] du document en propositions (verbes, adjectifs, connecteurs…), la levée de l'ambiguïté des mots du texte (homonymes par exemple), l'identification des classes d'équivalence sémantiques, la constitution de statistiques (rafales[86] et épisodes[87]), la détection des contradictions du texte, et l'affichage des résultats. L'analyse sémantique réside notamment dans l'affectation des mots selon leur catégorie d'appartenance, dans l'étude de l'ordre d'arrivée des mots significatifs à l'intérieur d'une proposition et à l'intérieur du texte même, ce qui permet, notamment, de dégager les styles discursifs utilisés par les locuteurs (Wolff et Visser 2005). À partir des propositions, Tropes® crée des univers *« en regroupant les principaux substantifs du texte (noms communs et noms propres) grâce à des scénarios existants (dictionnaires d'équivalents sémantiques) ou à construire par le chercheur* » (Fallery et Rodhain 2007, p. 12).

[85] Fondé, notamment, sur les recherches de Benveniste (1974) et François (1986).
[86] Occurrence de mots.
[87] Occurrence de rafales.

Pour saisir la logique de ce type d'analyse, il est important de considérer la remarque suivante de Wolff et Visser (2005, p. 103) : « *C'est donc bien le discours des locuteurs qui fournit les thèmes principaux au sens où Tropes propose des univers sur la base d'une fréquence d'occurrences élevées, et non l'inverse (on ne peut pas décider à l'avance d'un thème si le discours n'y fait pas ou peu référence).* » À partir de ces univers, divers types de relations peuvent être mis en évidence : univers juxtaposés dans les propositions, univers en position d'actant (c'est-à-dire, qui fait l'action) ou d'acté (c'est-à-dire, qui subit l'action), univers davantage présents au début d'un texte ou à la fin… Cette étape est permise grâce au dictionnaire sémantique du logiciel composé de réseaux d'équivalents sémantiques (Ghiglione *et al.*, 1998). La configuration et l'utilisation de ce dictionnaire permettent d'analyser le texte à différents niveaux de généralité comprenant la catégorie des mots, des classes, des univers de référence 2 et des univers de référence 1.

Tableau 11 : exemple d'analyse selon le niveau de généralité (Tropes®)

	Niveau de généralisation			
	Mots	Classes	Univers de référence 2	Univers de référence 1
Exemple 1	Réalisateur	Cinéma	Cinéma	Spectacle
Exemple 1.b	Équilibriste Funambule	Acrobate	Cirque	Spectacle
Exemple 2	Instituteur Professeur	Enseignant	École et enseignement	Enseignement et éducation

À la lecture du tableau 11, on constate que le mot « réalisateur » entre dans la classe « cinéma » qui s'emboîte dans l'univers 2 « cinéma » lui-même emboîté dans l'univers 1 « spectacle »; les mots « équilibriste » comme « funambule » entrent dans la classe « acrobate » emboîtée dans l'univers 2 « cirque » lui-même intégré à l'univers 1 « spectacle ». Un autre exemple, lié au domaine de l'éducation, montre que les mots « instituteur » et « professeur » entrent dans la classe « enseignant » emboîtée dans l'univers 2 « école et enseignement » lui-même compris dans l'univers 1 « enseignement et éducation ».

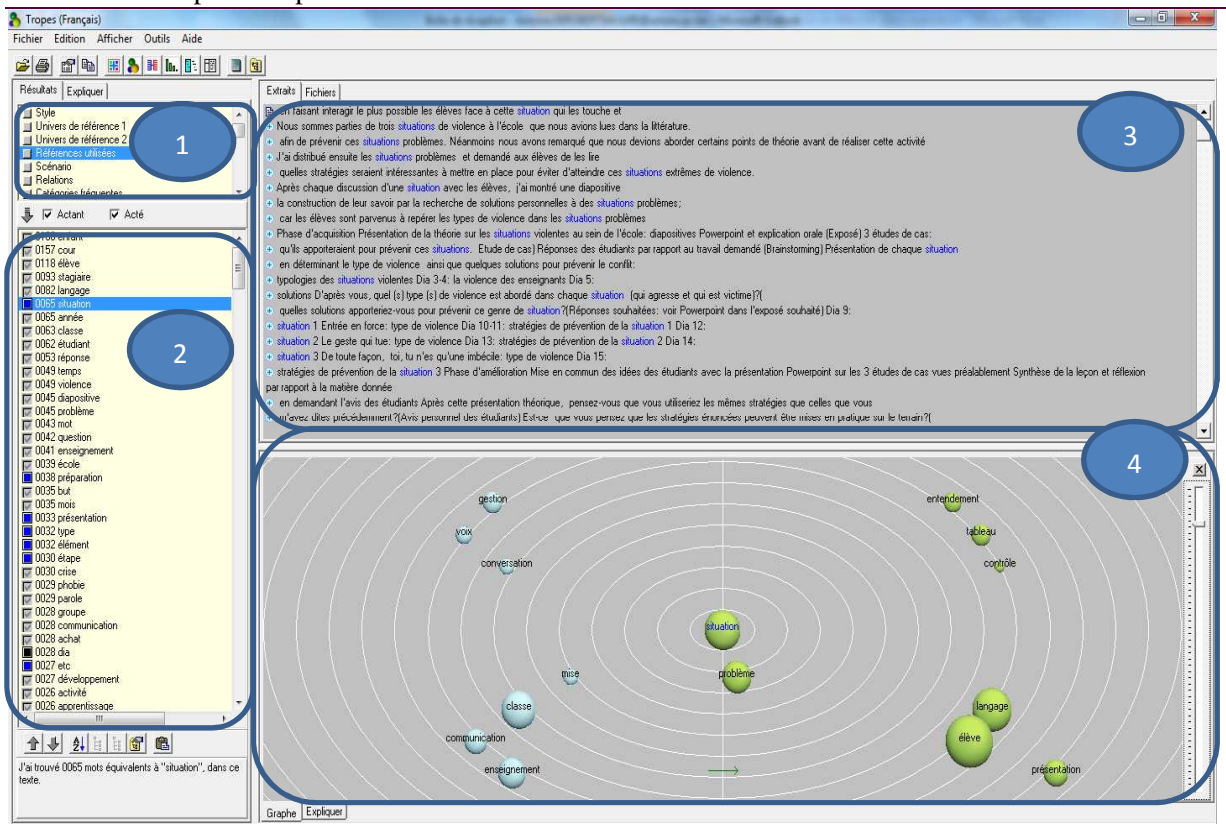


Figure 11 : capture d'écran du logiciel Tropes®

La figure 11 permet de visualiser l'espace de travail proposé par Tropes®. Le cadran supérieur gauche (1) permet de sélectionner le niveau d'analyse souhaité (cf. le niveau de généralisation). Le cadre du dessous (2) propose, sur la base du niveau de généralisation sélectionné, un ensemble de réponses. Une fois que l'utilisateur sélectionne une des entrées proposées, le logiciel affiche l'ensemble des propositions relatives à celle-ci dans le cadran supérieur droit (3). Le dernier cadran (4) permet la représentation graphique (diverses possibilités existent) de la référence sélectionnée.

Synthétiquement, les principaux avantages de cet outil sont donc l'intérêt heuristique, la vision d'ensemble du corpus traité, la production d'illustrations (graphes) et la reproductibilité de la démarche, c'est-à-dire, l'assurance pour le chercheur que les résultats produits par Tropes® sont le fruit d'une analyse laquelle, si elle devait être reproduite, aboutirait strictement aux mêmes résultats à condition d'appliquer un paramétrage identique.

A contrario, le recours à ce type de logiciel comporte quatre inconvénients. Le premier est lié à la méthode « interne » d'analyse du logiciel, c'est-à-dire, le recours à un algorithme de calcul. Dans ce cas, comme dans celui de tous les autres logiciels basés sur une certaine logique de calcul, l'algorithme est souvent unique et peu, voire pas du tout, connu de la part de l'utilisateur. Cet aspect peut amener un chercheur peu documenté à utiliser des résultats communiqués par le logiciel alors qu'il ignore la logique de traitement du corpus sous-jacente au logiciel.

Le deuxième inconvénient concerne le caractère décontextualisé des résultats communiqués par le logiciel (Hartman *et al.*, 2007). Le caractère atomisé de l'analyse du corpus est d'autant plus important à considérer lorsque l'on prend en compte la facilité avec laquelle le logiciel permet à l'analyste de manipuler une grande masse de données textuelles sans même les consulter.

La caractéristique d'automatisation du processus explique le troisième type d'inconvénient pouvant être associé au logiciel Tropes® : il s'agit de la prise en compte d'un corpus d'analyse beaucoup plus/trop important pouvant amener le chercheur à « *s'écarter du terrain, au profit de données secondaires facilement récupérables telles que des rapports annuels* » et « *conduire à une folie analytique où le chercheur accumule un grand volume de données pour les traiter rapidement, de façon mécanique avec un logiciel* » (Boutigny 2005, p. 66).

Le quatrième inconvénient concerne les résultats produits par le logiciel Tropes®, et plus exactement, la multitude de résultats produits par Tropes® par un simple « clic ». S'exprimant à ce sujet, Jenny (1997) met en garde l'utilisateur contre l'aspect « spectaculaire » des résultats produits par Tropes®. En effet, l'analyste doit porter, à plusieurs niveaux, un regard critique sur les résultats produits (c'est-à-dire au niveau de leur nature, de leur statut et de leur signification) et ne pas hésiter à ne sélectionner qu'une seule catégorie de résultats produits par Tropes® afin de faire aboutir sa recherche.

3.2.2 Analyse comparative des deux logiciels

La présentation précédente permet de compléter le tableau comparatif ci-dessous (tableau 12) en ce qui concerne les quatre premiers éléments de comparaison. Cette comparaison a un statut de proposition dans le sens où certains choix que pourrait poser un analyste utilisant les mêmes outils pourraient amener à s'écarter de ce qui est proposé dans le tableau 12. L'exemple d'automatisation totale ou partielle du logiciel Tropes® a déjà été cité. On peut y ajouter la discussion concernant le caractère confirmatoire/infirmatif du type de résultats produits par l'analyse thématique menée avec Nvivo : en effet, dans notre cas, il s'agissait d'une recherche menée à l'aide d'une grille de codage préétablie et visant à se positionner par rapport à la manifestation de trace de réflexivité; une analyse thématique davantage inspirée du courant de la *grounded theory* (Guillemette, 206), se caractérisera davantage par des résultats de type explicatif ou exploratoire.

Tableau 12 : comparaison intermédiaire des deux logiciels

Éléments de comparaison	**Nvivo®**	**Tropes®**
Caractéristique principale du logiciel	Logiciel de structuration	Logiciel autostructuré
Degré d'automatisation	Analyse effectuée manuellement par l'analyste « au fil de la lecture »	Analyse effectuée automatiquement par le logiciel
Démarche de recherche	Logique déductive/utilisation d'une grille de codage	Logique exploratoire/pas d'utilisation de grille de codage
Type de résultat	Confirmatoire/infirmatif	Exploratoire

Les deux logiciels renvoient à des classifications très différentes : si l'un se caractérise par son soutien à la structuration, l'autre présente des scénarios d'analyse déjà en place; à l'analyse manuelle requérant la lecture et le codage du matériau d'analyse selon une grille de codage caractérisant le logiciel Nvivo, le tableau 12 met en parallèle le caractère automatique de la démarche du logiciel Tropes® ne nécessitant pas d'opération de codage.

Finalement, les deux logiciels se distinguent également sur le plan de la logique de recherche sous-jacente à leur utilisation : là où l'on recourra au premier pour procéder à une analyse de type confirmatoire, on préfèrera utiliser le second pour les possibilités qu'il offre en termes de recherche exploratoire. C'est dans cette perspective que le logiciel Tropes® a été utilisé dans le cadre de la première phase de recherche ; le but est réellement de mettre en lumière les éléments, non prévus par l'analyste via la grille de codage, au sujet desquels les futurs enseignants s'expriment.

Le dernier élément de comparaison, concernant les spécificités du travail avec l'un et l'autre des logiciels, nécessite quelques approfondissements.

3.2.2.1 Comparaison appliquée : spécificités d'utilisation et illustrations pratiques

Il est question ici de traiter de deux points : la réflexion sous-jacente à la création de la grille de codage (analyse thématique et Nvivo®) et le travail préalable sur le corpus nécessaire à l'utilisation de Tropes®

Réflexion sur la construction de la grille de codage

L'élaboration de la grille de codage a d'abord retenu l'attention de l'analyste. En effet, la spécificité de l'objet d'analyse, à savoir la recherche de « traces » écrites de réflexivité, a nécessité un travail préalable de documentation afin de définir les différentes dimensions du concept. Le chapitre consacré à la définition de la réflexivité et à l'approfondissement des différents modèles de la notion ont montré qu'il s'agit d'une notion complexe.

Quelle que soit la logique retenue quant à la conception de la grille (a priori ou a posteriori), cet outil est composé de différentes catégories. La qualité de ces catégories a, comme l'indique Berelson (1952, cité par Mucchielli, 2006, p. 44), une influence majeure sur la qualité de l'analyse : « *l'analyse de contenu vaut ce que valent ses catégories* ». La catégorie est une « *notion générale représentant un ensemble ou une classe de signifiés. Les unités de sens devront être réparties en catégories, distribuées en genres, en thèmes, en grandes orientations* » (Mucchielli, 2006, p. 44).

S'agissant des codes thématiques, ceux-ci peuvent être définis de la manière suivante : « *les codes thématiques sont des codes explicatifs qui identifient un thème, un pattern ou une explication. Leur fonction est de rassembler une grande quantité de matériels dans des unités d'analyse plus significatives et économiques. Ils sont en quelque sorte des méta-codes* » (Miles et Huberman, 2003, p. 133).

D'un point de vue méthodologique, il ne faut pas considérer la grille de codage comme « figée ». En effet, il est important que se crée un réel va-et-vient entre l'outil créé et le matériau d'analyse (Robert & Bouillaguet, 1997 ; Bardin, 2001 ; Miles & Huberman, 2001 ; Van Der Maren, 2006 ; Mucchielli, 2006). Cette procédure itérative peut porter sur divers aspects de la grille : remaniement des catégories afin de respecter l'exclusivité des catégories, création de nouvelles catégories afin que l'outil puisse idéalement convenir à la nature des textes analysés, etc. [88] L'opération visant à faire évoluer une grille de codage est un processus usuel de l'analyse de contenu. En effet, ce processus, coûteux en temps, est inhérent aux approches recourant à l'opération de codage : « *dans toutes ces approches (codage préétabli, guidé par un plan général ou établi après coup), les codes vont changer et évoluer tout au long de l'expérience (…) certains codes ne fonctionnent pas ; d'autres se détériorent (…) d'autres codes fleurissent, parfois trop. Trop de segments se voient attribuer le même code (…)* (Miles & Huberman, 2003, p. 120). Cette démarche d'analyse est également relevée chez Van Der Maren (2006, p. 78) comme une « *analyse mixte* » effectuée « *à partir d'une grille ou d'un cadre (conceptuel) de référence de base mais ouverte au complément par ajout de codes afin de prendre en compte l'information non prévue mais accessible et fournie* ».

L'ajout de catégories doit, cependant, être mené avec précaution par l'analyste. En effet, un document réflexif est un document riche d'informations et le nombre d'éléments associés à la catégorie hors sujet peut rapidement devenir conséquent. Le risque est alors de vouloir exploiter la majeure partie de ces éléments en créant « trop » de nouvelles catégories et, de ce fait, diluer l'intérêt des catégories les plus pertinentes. Il est donc important de mener cette opération en gardant, comme point de repère, l'objectif de l'analyse qui est menée à l'aide de la grille.

Retravailler un corpus : deux exemples

Une remarque préliminaire concernant la nature des documents analysés avec Tropes® doit être formulée : il s'agit des similitudes regroupant les documents analysés. En effet, en ce qui concerne les rédacteurs, non seulement ceux-ci étaient tous en contexte de formation initiale, mais en plus, ils ont tous été « soumis » à la même expérience de micro enseignement effectuée dans un contexte identique. Etant donné qu'il s'agissait de futurs enseignants, l'objet du document était également le même puisqu'il concernait « la » première leçon d'enseignement.

[88] Cette procédure de création de nouvelles catégories est facilitée par la création d'une catégorie « hors sujet » qui permet de regrouper les éléments non pris en considération par la grille d'analyse. L'exploitation ultérieure de celle-ci permet, dans un second temps, de faire émerger des éléments riches passés inaperçus et de les convertir dans la grille de codage afin d'en accroître la sensibilité.

Dans ce cas, il n'était donc pas nécessaire de comparer les documents en recourant aux niveaux de généralisation élevés (comme ce serait le cas, par exemple, dans l'analyse de discours politiques) que propose le logiciel Tropes®. Par ailleurs, cette homogénéité du corpus assure également la comparaison d'éléments jugés « comparables » mais pose le problème des thèmes implantés dans Tropes® dont le développement initial concernait l'analyse du discours politique.

En ce qui concerne le travail mené avec Tropes®, les opérations effectuées par l'analyste ont consisté à faciliter la lisibilité du corpus par le logiciel. Cette démarche visant à « construire un ensemble de routines, de « trucs » – voire de trucages? – permettant de « faire tourner » et de « faire parler » un corpus » (Aubert-Lotarski et Capdevielle-Mougnibas 2002, p. 45) concerne deux types d'opérations.

Le premier type d'opérations effectuées sur le corpus vise à reformuler les éléments « parasitant » l'analyse. À titre d'exemple, dans le cadre de l'analyse d'écrits réflexifs, les futurs enseignants ont attribué une importance, plus ou moins grande, au sujet de leur leçon, ce qui se traduit par un développement variable dans leur écrit. Or, les allusions au sujet de la leçon mentionnées par les futurs enseignants peuvent parasiter les résultats de l'analyse produite par Tropes® en faisant apparaître des univers de référence « inattendus ». Ce cas de figure a été observé de nombreuses fois dans le cadre de notre analyse. Lors de l'analyse du document écrit d'un futur enseignant, le troisième univers de référence communiqué par le logiciel était celui de la violence. Ce résultat a trouvé une explication lorsque, en replongeant dans le document source, l'analyste a constaté que la référence à la violence était, en réalité, une référence au sujet de la leçon donnée par le futur enseignant : il s'agissait de la violence scolaire. Aussi, afin de permettre à l'analyste de comparer l'importance respectivement accordée par chaque futur enseignant au sujet de la leçon, un ensemble de modifications a été opéré sur les documents écrits en remplaçant, dans chacun des dossiers, chaque allusion au sujet de la leçon (dans l'exemple, celui de la violence scolaire) par un terme générique tel que « thème_leçon[89] ».

Le second type d'opérations consiste à orienter l'analyse du logiciel sur des éléments auxquels l'analyste porte son intérêt. Dans le cadre de l'analyse d'un écrit réflexif, la narration est majoritairement effectuée à la première personne du singulier et la référence aux élèves est relativement pronominalisée (exemple : « je leur donne la feuille »). Aussi, l'analyse de ce matériau, par le logiciel, sous sa forme « brute », ne permet pas de faire ressortir les références aux rôles de l'enseignant et de l'élève, par ailleurs très importants dans le cadre de l'analyse d'écrits réflexifs.

[89] Le « _ » est utilisé pour signifier au logiciel que les termes doivent être associés.

Aussi, en vue d'orienter l'analyse du logiciel sur ces éléments et de les faire « ressortir », les documents ont été réécrits à la 3e personne du singulier (l'exemple précédent « je leur donne la feuille » devient après transformation « l'enseignant donne la feuille aux élèves »).

3.2.3 Synthèse comparative

Construit à partir de la mise en commun des analyses théoriques et appliquées des deux logiciels, le tableau 13 propose une synthèse permettant d'indiquer les spécificités de chacun des deux logiciels :

Tableau 13 : comparaison des deux logiciels

Eléments de comparaison	**Nvivo®**	**Tropes®**
Caractéristique principale du logiciel	Logiciel de structuration	Logiciel autostructuré
Degré d'automatisation	Analyse effectuée manuellement par l'analyste « au fil de la lecture »	Analyse effectuée automatiquement par le logiciel
Démarche de recherche	Logique déductive/utilisation d'une grille de codage	Logique exploratoire/pas d'utilisation de grille de codage
Type de résultat	Confirmatoire/infirmatif	Exploratoire
Spécificité du travail de l'analyste	Élaboration de la grille de codage – codage – interprétation	Travail sur le corpus et les scénarios d'analyse - interprétation

4. Échantillon de la phase exploratoire

Les futurs enseignants de l'agrégation sont issus de deux facultés : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (FPSE) et Faculté Warocqué d'Economie et de Gestion (FWEG)[90]. Ces futurs enseignants bénéficient du même dispositif quelle que soit leur faculté d'origine. Par ailleurs, dans le cadre de cette recherche, ne sont pris en compte que les futurs enseignants ayant participé à l'ensemble des étapes organisées au sein du dispositif, soit 16 futurs enseignants (au total, 28 futurs enseignants ont au moins participé à l'une des étapes du dispositif : 25 FPSE, 3 FWEG).

Ces 16 futurs enseignants se répartissent de manière relativement inégale entre la FPSE versus FWEG : 14 contre 2. Ce public est essentiellement féminin (14 femmes), sans titre pédagogique (15 n'ont pas formation pédagogique préalable) et ne sont pas « en fonction » (15 n'occupent pas de poste d'enseignant en établissement scolaire).

[90] Afin d'alléger le texte, les futurs enseignants des facultés de Psychologie et Sciences de l'Education et Warocqué d'Economie et de Gestion seront appelés futurs enseignants FPSE/FWEG.

5. Méthodologie de recueil et de traitement des données de la phase exploratoire

Les données analysées sont issues des dossiers réflexifs remis par les futurs enseignants de l'agrégation (2007-2008) en janvier 2008. Les consignes relatives à la rédaction de ce journal ont volontairement été rédigées selon des instructions peu contraignantes afin de ne pas « formater » la production des futurs enseignants. Voici les consignes :

À l'issue de la formation « en interne », un rapport réflexif sera attendu. Il est attendu que vous rédigiez un document revenant sur l'expérience que vous avez vécue lors du micro enseignement. Vous pouvez, à cette fin, inclure :

- *l'analyse comparative entre la projection et la réalisation à proprement parler de la leçon (différences, similitudes, difficultés, adaptations effectuées par rapport à la préparation de leçon, points forts, points faibles, etc.) ;*
- *l'analyse réflexive menée sur base de l'autoscopie (éléments importants relevés, informations spécifiquement apportées par la vidéoscopie, non-verbal, points forts, points faibles, etc. ;,*
- *l'analyse des grilles d'observations transmises par les pairs ;*
- *l'analyse fine effectuée par le 2ème membre du duo ;*
- *etc.*

Ces dossiers réflexifs ont été analysés conformément à la méthodologie décrite dans ce chapitre, à savoir, selon une double analyse de contenu (thématique et propositionnelle) réalisée à l'aide des logiciels Nvivo® et Tropes®.

5.1 Précisions concernant l'analyse thématique - phase exploratoire

5.1.1 Unité de codage

S'agissant de l'unité de codage (cf. analyse thématique), elle se base sur un critère syntaxique : c'est la phrase qui a été retenue. Ce choix comporte certains avantages. Ainsi, deux arguments, au moins, permettent de le justifier :

- les limites de celle-ci sont facilement repérables (la majuscule et le point) par le récepteur - l'analyste ;

- les règles d'écriture d'une phrase sont maîtrisées[91] par le rédacteur – le futur enseignant.

5.1.2 Grille de codage

En ce qui concerne l'élaboration de la grille de la phase exploratoire, quatre modèles de réflexivité ont été retenus (Van Manen, 1977 ; Sparks-Langer *et al.*, 1990 ; Hatton & Smith, 1995 ; Jorro, 2005) auxquels s'ajoute un indicateur relatif à la prise de conscience de l'identité enseignante. Le moment de l'action auquel se réfère le futur enseignant dans un écrit réflexif (préparation – interaction – suite de la leçon) ainsi que l'objet sur lequel porte sa réflexion (lui-même, les élèves ou la situation de classe) sont également intéressants.

Le but de cette première grille de codage est de mettre à l'épreuve et de tester l'opérationnalisation de la notion de réflexivité pour obtenir une première série de résultats permettant de valider la méthode. Les modèles de réflexivité ont été organisés sur la base du modèle de Vermersh (1994) concernant l'entretien d'explicitation et, plus précisément, en fonction des informations satellites de l'action.

Ce modèle permet d'établir une grille de codage composée de quatre « macro » catégories. La première catégorie regroupe quatre satellites de l'information : contexte, jugement, déclaratif et intentionnel. Il s'agit en quelque sorte des informations liées à l'action mais qui n'apprennent rien sur ce qui est mis en place par l'enseignant. Certains satellites ont pu être mis en parallèle avec certaines notions théoriques abordées par ailleurs dans la description des différents modèles de la réflexivité. Par exemple, la composante déclarative (ce qui justifie en quelque sorte l'action) a été divisée en plusieurs catégories auxquelles un enseignant peut recourir pour justifier, légitimer son action ; ces légitimateurs sont issus du modèle Sparks-Langer et ses collègues (1990) (les aspects « autorité » et « prescription du futur enseignant » ont été ajoutés).

La seconde catégorie se rapporte à ce que Vermersch dénomme l'aspect procédural. Elle a été élaborée selon les trois phases généralement associées à l'enseignement : phase préactive (préparation) – phase interactive (la leçon) - phase postactive (les suites de la leçon) (Friedrich , 2001) et structurée de manière à faire apparaître la réflexion concernant l'enseignant, l'élève et la situation de classe.

[91] Il nous semble important d'être assurés de ce point. En effet, certains auteurs privilégient un découpage selon le paragraphe. Or, la segmentation d'un texte en différents paragraphes postule que le rédacteur du document est clairement conscient que cette division renvoie à une succession d'idées distinctes ; cette rigueur de rédaction n'est pas forcément maitrisée de manière identique par chacun des futurs enseignants.

Ces deux premières catégories permettent d'intégrer à la grille de codage plusieurs aspects des modèles de la réflexivité relevés dans la littérature, notamment : les niveaux de réflexivité de Sparks-Langer et ses collègues (1990), la réflexion dialogique (Hatton et Smith, 1995), la réflexion praxique (Van Manen, (1977) et la critique régulatrice (Jorro, 2005).

La troisième catégorie regroupe des indicateurs généralement associés à la réflexivité et n'ayant pu être insérés aux deux premières « familles » d'indicateurs. Il s'agit des éléments liés au développement de l'identité professionnelle, la capacité à cerner les difficultés rencontrées et la référence aux buts éthiques de l'éducation et de l'École.

La dernière catégorie permet d'obtenir une grille de codage exhaustive dans le sens où les éléments ne pouvant être considérés comme sémantiquement reliés à nos catégories peuvent être clairement identifiés et « traçables ». Au sein de cette catégorie, une distinction est faite entre les éléments n'ayant aucun lien avec l'objet de la recherche et les éléments que la grille ne permet pas de coder.

5.2 Précisions concernant l'analyse propositionnelle

En ce qui concerne l'analyse propositionnelle, un ensemble de modifications a été opéré sur le document brut afin de focaliser l'analyse du logiciel autour de certains points et éviter que certains éléments du texte ne viennent parasiter l'analyse (voir dans ce travail, la présentation méthodologique relative à l'utilisation du logiciel Tropes®). Trois exemples sont présentés dans le tableau suivant ; la liste complète de ces modifications se trouve en annexe 5.

Tableau 14 : exemples de modifications apportées au corpus dans le cadre de l'analyse avec le logiciel Tropes®

Corpus	Modification
Ils Qu'ils Apprenants Etudiants Participants	Les élèves Que les élèves Élèves
J'ai / n'ai	L'enseignant a / l'enseignant n'a
Le sujet de la leçon à voir Matière Sujet	Thème_leçon

CHAPITRE VII : RÉSULTATS DE LA PHASE EXPLORATOIRE

VII. Résultats de la phase exploratoire

Ce chapitre présente des résultats de la phase exploratoire. Il se focalise sur les résultats les plus probants des analyses de contenu. Les résultats relatifs à l'analyse thématique démontrent l'intérêt de l'opérationnalisation de la notion de réflexivité ainsi que les indices permettant d'identifier les faiblesses du dispositif de formation dans sa version 1.0. Les résultats de l'analyse réalisée à l'aide de Tropes®, quant à eux, identifient les éléments devant faire l'objet d'un approfondissement théorique et pratique dans la seconde phase de recherche.

1. Résultats de l'analyse thématique exploratoire

1.1 Remarques préliminaires

Des différentes procédures de validation de l'analyse de contenu résumées par Mukamera et ses collègues dans un récent article (2006), deux ont particulièrement été retenues ici : il s'agit d'une part, de la définition opérationnelle des catégories exposées dans la partie méthodologique et, d'autre part, du contrôle de la fiabilité intra-codeur. Celle-ci a été calculée à partir de la formule de Miles et Huberman (2003, p. 126) qui consiste à diviser le nombre d'accords entre les codages par la somme du nombre d'accords et du nombre de désaccords entre les codages. Passé 80%, le score obtenu reflète une consistance interne satisfaisante. Dans le cas de cette étude, quatre dossiers réflexifs ont été recodés un mois après le codage initial et le résultat obtenu est 81,3 %.

1.2 Analyse globale

Globalement, 1541 unités ont été codées durant l'analyse des dossiers réflexifs. Le tableau 15 présente la manière selon laquelle les différentes catégories de la grille d'analyse se répartissent.

Tableau 15 : unités codées par catégorie

Catégories	Unités codées	Pourcentages
Satellites	653	42,38
Étapes niveaux objets	355	22,90
Autres indicateurs	98	6,40
Hors sujet	435	28,32
Total	1541	100%

Plus de quarante pour cent des unités codées se rapportent à la catégorie des satellites de l'action. La deuxième catégorie, en termes d'unités codées, est celle des unités considérées « hors sujet » (regroupant les unités para-textuelles et la retranscription de l'avis des observateurs). Viennent ensuite les catégories relatives aux « étapes, niveaux et objets » et celles des « autres indicateurs ».

L'articulation des différentes catégories de codage poursuit un but précis : renseigner la présence (ou non) de « formes » de réflexivité au sein des dossiers réflexifs. De manière générale, 53,47 % des unités codées (soit 824 unités sur 1541 unités codées) peuvent être associés à l'un des aspects des modèles de réflexivité retenus dans la phase exploratoire. Plus précisément (tableau 16), ces 841 unités se répartissent majoritairement autour de la réflexion praxique (336 unités codées). Cette forme de réflexivité, empruntée au modèle de Van Manen, renvoie à l'évaluation que l'enseignant fait de son action (dans les dossiers réflexifs codés, cette évaluation pouvait porter sur deux éléments distincts : les caractéristiques « personnelles » du futur enseignant (ex. : « *j'étais inaudible »)* ou bien les caractéristiques de la leçon (ex. : « *l'alternance théorique/pratique était bien structurée* »). La narration et la description, renvoyant aux niveaux les plus bas de réflexivité du modèle hiérarchique de Sparks-Langer et ses collègues, comptent 269 unités codées. La troisième forme de réflexivité relevée, inspirée de la 3ème fonction du modèle de Jorro, est la critique régulatrice caractérisée par le fait que « *le praticien envisage une alternative à l'action qu'il a mise en œuvre* » (Jorro, 2005, p. 13). Cette forme de réflexivité, considérée comme rare en formation par Jorro, a été relevée, au moins une fois, dans 10 des 16 dossiers réflexifs.

Tableau 16 : traces de réflexivité – phase exploratoire

Formes de réflexivité	Nombre d'unités codées	% relatif au nombre d'unités codées « formes de réflexivité » (n=824)	% par rapport au total d'unités codées (n=1541)
Narration – description	269	32,65	17,46
Réflexion technique	47	5,70	3,05
Justification de la méthode	40	4,85	2,60
Réflexion praxique	336	40,78	21,80
Questionnement	0	0,00	0,00
Proposition d'une alternative	69	8,37	4,48
Exploration d'alternatives	9	1,09	0,58
Evaluation d'une alternative	8	0,97	0,52
Identité professionnelle	46	5,58	2,99
Réflexion éthique	0	0,00	0,00
Total	824	100,00	53,47

Deux aspects de la réflexivité sont restés totalement absents des dossiers réflexifs. Ainsi, l'interprétation/le questionnement d'une situation en fonction d'un cadre de référence n'a été relevé dans aucun dossier réflexif. La réflexion éthique quant aux buts de l'École, relevée dans 3 des 4 modèles théoriques étudiés n'a pas été relevée dans les dossiers réflexifs. Hatton et Smith (1995), Sparks-Langer et ses collègues (1990) et Gervais (1999b) concluaient également à la quasi-absence de ce niveau de réflexivité en contexte de formation. Ce constat s'explique également en regard de la littérature relative au profil des jeunes enseignants. En effet, les différents travaux menés dans ce domaine (Fuller, 1969 ; Katz, 1972 ; Huberman, 1989) mettent en avant la focalisation des enseignants novices sur les difficultés liées aux premières expériences de classe constituant un obstacle à l'accès à une réflexion plus fondamentale, de l'ordre de la réflexion éthique (Gervais, 1999b).

1.3 Les satellites de l'action

La grille de codage utilisée pour l'analyse comporte 4 macro-catégories. La catégorie regroupant le plus d'unités codées est la catégorie relative aux satellites de l'action (42% des unités codées). Celle-ci regroupe les informations gravitant autour de l'action et s'intéressant aux aspects suivants : le contexte dans lequel est née l'action (il s'agit des références relatives à tous les éléments ayant un lien avec la séance de micro enseignement : le local, le matériel, la présence des caméras, la disposition, l'horaire…), le jugement que porte le futur enseignant sur son action (il s'agit des éléments relatifs à l'évaluation que le futur enseignant porte sur sa prestation et sur les élèves), la justification sur laquelle repose ses choix (il s'agit de l'ensemble des éléments justifiant l'action, lesquels peuvent être liés à l'habitude, aux préférences, à certaines prescriptions, ou être d'ordre théorique) ; finalement, le dernier satellite de l'action regroupe les éléments relatifs à l'intention poursuivie par l'action (il s'agit des éléments relatifs aux buts que le futur enseignant assigne aux actions qu'il effectue).

Tableau 17 : unités codées dans la catégorie « satellites de l'information »

	Unités codées	% dans la catégorie	% par rapport au total
Contexte	230	35	14,93
Déclaratif	40	6	2,60
Intentionnel	47	8	3,05
Jugement	336	51	21,80
Total	653	100	42,38

Des quatre sous-catégories constituant les satellites de l'action (tableau 17), deux d'entre elles regroupent 86 % des unités de la catégorie : il s'agit des éléments relatifs au contexte (35%) et au jugement (51%). Cette dernière catégorie, « jugement », est celle qui a regroupé le plus d'unités codées (1/5 des unités codées dans les dossiers réflexifs se rapportent à un jugement du futur enseignant). En s'intéressant à la répartition des satellites de l'information dans chaque dossier réflexif, on remarque dans la figure 12 que dans 11 cas, c'est la catégorie relative au jugement qui est la plus importante (dans les 5 autres dossiers, il s'agit de la catégorie « contexte »).

Replacées sur la figure des informations satellites de l'action, ces deux catégories correspondent à l'axe vertical du modèle de Vermersch (1994) caractérisées par l'auteur comme concurrentes à l'explicitation de l'action tant ce type d'information est énoncé avec spontanéité par l'acteur. L'axe horizontal (aspects déclaratif et intentionnel) ne regroupe que 14 % des unités codées.

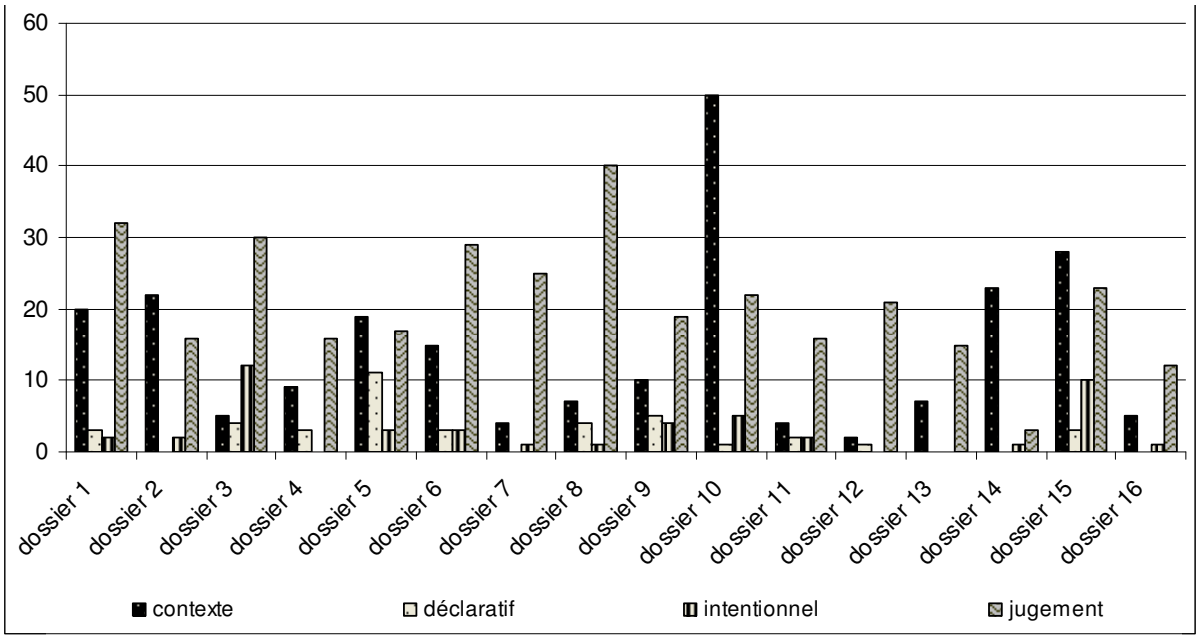


Figure 12 : répartition des unités codées dans la catégorie « satellites de l'information »

1.4 Étapes, niveaux et objets

L'analyse thématique permet également de s'intéresser, globalement (tableau 18) aux étapes de l'action enseignante auxquelles les futurs enseignants font référence dans leur dossier réflexif. S'agissant des étapes de la leçon, il apparaît que les futurs enseignants font davantage référence à « ce qu'il s'est passé » durant la leçon à proprement parler. En effet, 49 % des unités de cette catégorie se rapportent au moment de l'interaction. Ce type de résultat, en regard des travaux menés par Sparks-Langer et ses collègues (1990), apparait cohérent : ces mêmes auteurs expliquent que le jeune enseignant se focalise tellement sur sa prestation « in situ » que, lorsqu'il s'agit d'y revenir ensuite (dans un écrit réflexif par exemple), celui-ci s'intéresse principalement à son action durant le moment de classe.

Tableau 18 : unités codées en fonction des différentes phases de l'enseignement

Phases	Nombre d'unités codées	% dans la catégorie "phases"	% par rapport au total
Préparation	76	21	4,90
Interaction	173	49	11,20
Suites	106	30	6,80
Total	355	100	22,90

Cette focalisation sur l'action vécue est également relevée dans les écrits relatifs aux profils des enseignants « novices » (Fuller, 1969 ; Gins et al, 2001). Si l'on s'intéresse à la répartition de ces trois « moments » au sein de chaque dossier réflexif (figure 13), on remarque que dans 8 cas sur 16, c'est la phase de l'interaction qui est la plus souvent relevée dans les écrits.

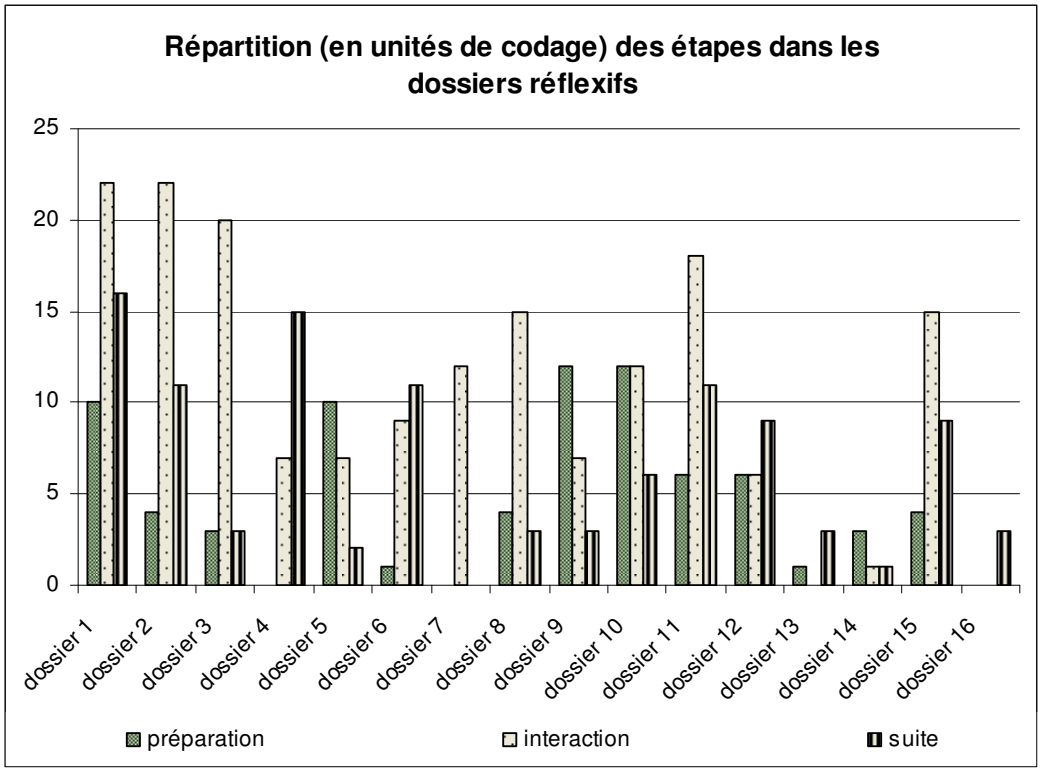


Figure 13 : répartition des unités codées dans la catégorie « moments » de la réflexivité

La phase concernant la « suite », c'est-à-dire, ce qu'il s'est passé après la leçon (globalement 30 % des unités codées de la catégorie « Étapes, niveaux et objets »), est, dans cinq dossiers, la phase la plus souvent associée aux réflexions. Finalement, avec 21 % des unités codées et apparaissant trois fois comme étape la plus relatée, la phase de préparation ne semble pas avoir préoccupé majoritairement les futurs enseignants dans la rédaction de leur dossier réflexif. Ce type de constat a également été dressé par Gervais (1999b) lequel présume que le fait de « *répondre aux problèmes au fur et à mesure qu'ils se posent donne moins l'occasion de toucher à des dimensions plus fondamentales* » (p. 127).

Le tableau 19 concernant les différents points d'entrée auxquels l'enseignant peut recourir (lui, les apprenants ou la situation d'interaction) montre que l'enseignant se focalise sur son comportement (15,90% des cas) au détriment de la classe (5,20%) et de chacun des élèves (1,8%).

Tableau 19 : unités codées en fonction des points d'entrée

Point d'entrée	Unités codées	% dans la catégorie	% par rapport au total
Leur comportement	245	69	15,90
Les apprenants	28	8	1,80
La situation/interaction	82	23	5,20
Total	355	100	22,90

En lien avec les différentes typologies relatives à la carrière des enseignants (Fuller, 1969 ; Katz, 1972 ; Wheeler, 1992), ces résultats s'expliquent par le stade de survivance dans lequel les enseignants novices sont plongés : durant celui-ci, les principales sources d'intérêt pour l'enseignant novice sont sa propre action et la résolution rapide des problèmes qu'il rencontre. Selon les mêmes auteurs, la décentration de l'enseignant vis-à-vis de ses actions et la prise en compte de la dimension « élève » n'apparaît que lors des « phases » suivantes de la carrière. Analysé du point de vue de chaque dossier réflexif, le constat reste inchangé : les propos associés à l'enseignant dominent, tandis que ceux réservés à l'élève et à la situation de classe représentent une plus faible proportion (figure 13).

On peut remarquer que la dominance des propos liés à l'enseignant versus la situation de classe prend des aspects différents dans cinq dossiers (2-8-9-10-11) où le rapport entre ces unités s'équilibre.

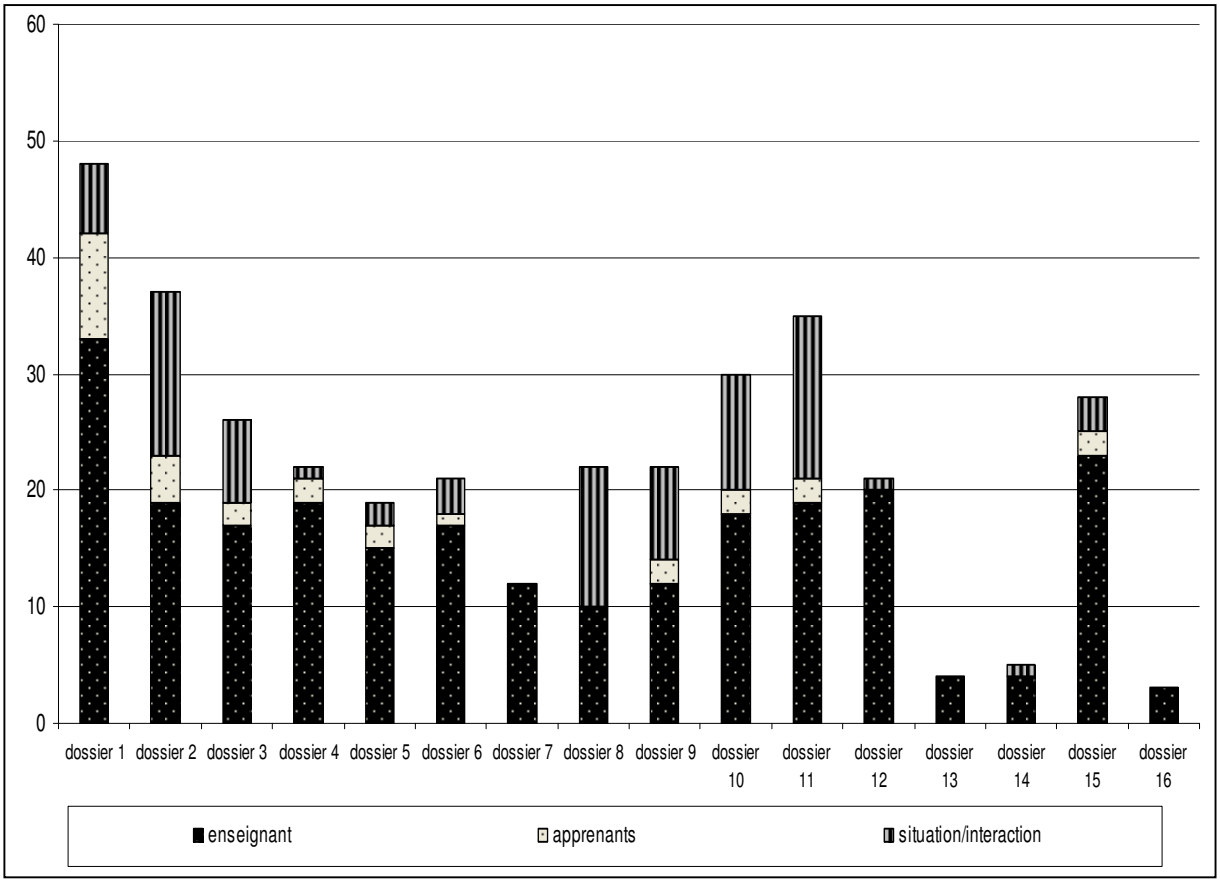


Figure 14 : répartition des unités codées dans la catégorie « objets » de la réflexivité

2. Résultats de l'analyse propositionnelle

Dans le cadre de l'analyse des dossiers réflexifs dont l'une des particularités est d'avoir été rédigée dans un contexte commun (qui peut, globalement, se définir comme le retour sur une expérience de micro enseignement), le recours aux résultats « univers de référence 1 » et « univers de référence 2 » (qui correspondent aux niveaux de généralisation les plus élevés communiqués par le logiciel Tropes®) n'a pas de sens : ils ne parviennent pas à distinguer les dossiers réflexifs les uns et des autres et aucune particularité n'apparait. Il a donc été nécessaire de recourir aux résultats de type « références utilisées » correspondant, pour rappel, au niveau le plus bas de regroupement en ce qui concerne le niveau de généralisation.

La première analyse (tableau 20) considère l'ensemble des dossiers réflexifs comme un seul corpus de données pour lequel la recherche des références utilisées est proposée. Afin d'éviter de se retrouver avec une liste de plusieurs centaines de références utilisées, il est nécessaire de paramétrer cette recherche : dans les options d'analyse, le seuil de détection des classes a été paramétré selon un nombre minimum de mots. Dans le cadre de cette recherche, ce paramétrage a été fixé à 48 (ce nombre a été obtenu par l'estimation suivante : la référence doit apparaître en moyenne trois fois dans chaque dossier réflexif, ce qui, sous forme de calcul, correspond à 3*16). Cette première opération fournit une liste de 25 références les plus utilisées dans les dossiers réflexifs.

Certaines des références communiquées dans le tableau nécessitent une explication. Ainsi, la référence « temps » (8ème) renvoie à plusieurs aspects : le temps de préparation de la leçon, le temps laissé aux élèves durant la réalisation des activités proposées ainsi qu'au manque de temps que certains futurs enseignants ont rencontré au niveau de la réalisation effective de la préparation. Les extraits suivants illustrent deux de ces aspects :

> [« *J'ai laissé le temps pour que ces derniers* (les élèves) *répondent aux consignes* » (dossier 1/07)]
>
> [« *Ma collègue et moi avions passé beaucoup de temps à préparer la leçon* » (dossier 2/07)]

La référence « problème » (9ème) concerne, d'une part, les difficultés rencontrées par le futur enseignant dans la préparation de la leçon et la mise en place, durant la phase interactive, des activités prévues et, d'autre part, les difficultés rencontrées par les élèves face aux activités proposées. La notion de problème renvoie également au type d'activités proposé aux élèves, à savoir, des situations problèmes.

La référence « analyse » (12ème) correspond à la prise en compte d'éléments paratextuels. En l'occurrence, il s'agit ici de la prise en compte des titres et intertitres balisant les différents dossiers réflexifs. La référence « pensée » (14ème) est l'ensemble des éléments se rapportant à la réflexion. Celle-ci peut porter sur les trois phases de l'enseignement. Il s'agit, tout d'abord, de la phase préactive lorsqu'il y a une réflexion sur la préparation de leçon (4ème extrait), de la phase interactive lorsqu'il y a une référence à l'élève et aux démarches qu'il met en place face aux activités proposées (2ème et 3ème extraits) et, finalement de la phase postactive, lorsqu'il y a une réflexion explicite postérieure à l'expérience de micro enseignement, dans le cas du premier extrait il s'agit de la rédaction du dossier réflexif :

> [« *Ce rapport est le fruit d'une réflexion sur ma première expérience en tant que professeur* » (dossier 2/07)]
>
> [« *L'étape de réflexion demandait aux élèves d'utiliser leurs acquis* » (dossier 2/07)]
>
> [« *Les reformulations que j'ai entreprises ont relancé la réflexion des élèves* » (dossier 10/07)]
>
> [« *Planifier une leçon exige une très grande réflexion* » (dossier 15/07)]

La référence « présentation » (25ème) est utilisée pour rassembler les termes relatifs à la phase interactive, c'est-à-dire, l'action de donner cours à proprement parler.

Les 25 références du tableau montrent l'intérêt attribué par les futurs enseignants aux éléments relatifs à l'enseignant, au cours, à l'élève, au support pédagogique et à l'enseignant et son collègue (c'est-à-dire, le second membre du duo) (il s'agit des 5 références abordées ultérieurement). Les références concernant la classe (6ème), la préparation (7ème), le temps (8ème), les problèmes (9ème) et les questions (10ème) sont également apparues de manière importante dans les dossiers réflexifs puisqu'elles se classent dans les 10 références les plus utilisées par les futurs enseignants.

Tableau 20 : 25 références les plus utilisées dans les dossiers réflexifs

Classement	Référence	Classement	Référence
1	Enseignant	14	Pensée
2	Cours	15	Organisation
3	Élève	16	Élément
4	Support pédagogique	17	But
5	Enseignant et collègue	18	Thème de la leçon
6	Classe	19	Matière
7	Préparation	20	Coéquipier
8	Temps	21	Travail
9	Problème	22	Situation
10	Question	23	Tableau
11	Observateur	24	Observation
12	Analyse	25	Présentation
13	Activité		

Cependant, même si ces premiers résultats sont intéressants, ils ne permettent pas d'apprécier la répartition des univers de référence parmi l'ensemble des dossiers réflexifs. Rien n'assure en effet que les univers de référence obtenus de cette manière ne soient pas « trop » influencés par un nombre restreint de dossiers réflexifs « volumineux » caractérisés par la concentration importante de certaines références d'autant plus que, la longueur des dossiers réflexifs n'ayant pas été paramétrée par une consigne spécifique, ils présentent des longueurs variables (de 3 à 7 pages).

Aussi, l'analyse suivante (tableau 21) a été effectuée en fonction de l'ordre d'apparition des références utilisées, en l'occurrence, les cinq premières références (le nombre de cinq a arbitrairement été choisi en vue de limiter le nombre de références utilisées). Dans le cas de chaque dossier réflexif, les 5 références se sont vu attribuer un rang (de 5 pour la référence la plus importante à 1 pour la référence la moins importante). La somme de ces rangs a ensuite été effectuée pour obtenir le classement des références utilisées dans les 16 dossiers réflexifs. Le tableau communique plusieurs informations : la valeur de la somme des rangs, le nombre de dossiers dans lesquels chaque référence se retrouve en distinguant si celle-ci apparait en tant qu'actant ou acté.

La notion d'actant-acté est informative dans le sens où elle renseigne sur le sens des relations entre les références utilisées. En d'autres termes, cette information permet de distinguer la ou les référence(s) « qui fait/font l'action » de celle(s) qui subit/subissent l'action.

Les références les plus utilisées sont identiques à celles communiquées dans le tableau précédent : il s'agit de l'enseignant, la leçon, les élèves, le support pédagogique et le duo formé par le futur enseignant et son collègue au cours du dispositif. Les trois premières références apparaissent dans le top cinq de chaque dossier, tandis que les références au « support pédagogique » et à « l'enseignant et collègue » se retrouvent dans le haut du classement dans dix et six dossiers réflexifs. On constate également que l'enseignant a très majoritairement une position d'actant, « c'est lui qui fait les actions », alors que, dans les propos tenus dans les rapports réflexifs, les élèves occupent toujours la position d'actés.

Références utilisées	Somme des rangs	Nombre de dossiers	Actant	Acté
Enseignant	72	16	15	1
Cours	60	16	1	15
Élève	54	16	0	16
Support pédagogique	**17**	**10**	**0**	**10**
Enseignant et collègue	**12**	**6**	**3**	**3**

Tableau 21 : 5 références les plus utilisées dans les dossiers réflexifs

Ces cinq références résument correctement l'essentiel des propos des futurs enseignants et l'importance de celles-ci peut également être renforcée par le lien sémantique qu'elles entretiennent avec d'autres obtenues dans le tableau 20 présentant les 25 références :

- la référence « élève », en lien avec l'individu, peut être associée à la référence « classe » (6ème dans le tableau 20) davantage axée sur l'aspect collectif ;

- les références « cours » et « support pédagogique » peuvent être associées aux références à composante didactique et/ou pédagogique, à savoir « préparation », « activité », « thème de l'action », « matière », « situation », « présentation » (occupant respectivement la 7ème , 13ème, 18ème, 19ème, 22ème, 25ème « place » du classement du tableau 20) ;
- la 5ème référence du tableau 21 « enseignant et collègue » peut être associée à la 20ème référence du tableau 20, à savoir, « coéquipier ».

Si l'on s'intéresse plus précisément aux 6 futurs enseignants faisant significativement référence à leur collègue de travail (« enseignant et collègue »), on remarque qu'il s'agit de futurs enseignants issus de duos ayant effectivement travaillé ensemble. De plus, en regard de la distinction actant-acté, l'enseignant et son collègue apparaissent dans 3 des 6 dossiers comme une référence effectuant l'action. Ce type d'information conforte l'importance attribuée par ces futurs enseignants au travail en duo et confirme le bien-fondé de ce type d'association.

2.1 Représentations graphiques des références utilisées

Le logiciel Tropes® permet également de représenter graphiquement les références utilisées. Les figures créées par le logiciel se lisent de la manière suivante : chaque référence est représentée par une sphère dont la surface est proportionnelle au nombre de mots qu'elle contient. La sphère centrale correspond à la notion analysée et c'est à partir de celle-ci que les autres sphères sont générées et organisées dans l'espace. La distance entre la classe centrale et les autres références est proportionnelle au nombre de relations qui les lie : autrement dit, lorsque deux références sont proches, cela signifie qu'elles ont beaucoup de relations en commun. Au contraire, lorsqu'elles sont éloignées, elles n'ont que peu de relations en commun. La notion de relation signifie que les classes d'équivalents sont fréquemment rencontrées à l'intérieur d'une même proposition dans le texte analysé. La position des références (à gauche ou à droite de la référence centrale) indique l'ordre d'apparition des mots qui composent les références, c'est-à-dire, dans le sens de lecture). C'est notamment pour cette raison qu'une même référence peut se retrouver à gauche ou à droite de la notion centrale.

La figure 15, centrée sur la notion d'élève, permet de confirmer ce que les résultats établis sur la base des rangs ont montré : le lien existant entre les références les plus utilisées dans les dossiers réflexifs. De plus, cette figure met en avant deux autres liens (relativement faibles comparés à la force des relations unissant « élèves », « enseignant » et « cours ») : tout d'abord, celui existant entre la référence « pensée » et la référence « élève », ce qui signifie l'allusion à l'ensemble des éléments se rapportant à la réflexion des élèves ; ensuite, l'autre unissant la référence « élève » à la référence « travail », c'est-à-dire, le fait de mettre les élèves en activité (cf. référence « travail »).

Considérées conjointement, ces références peuvent indiquer que le futur enseignant, dans ses propos, discerne deux des aspects relatifs à la phase d'interaction, c'est-à-dire, le moment durant lequel les élèves réfléchissent et le moment durant lequel ils mettent en application le fruit de leur réflexion.

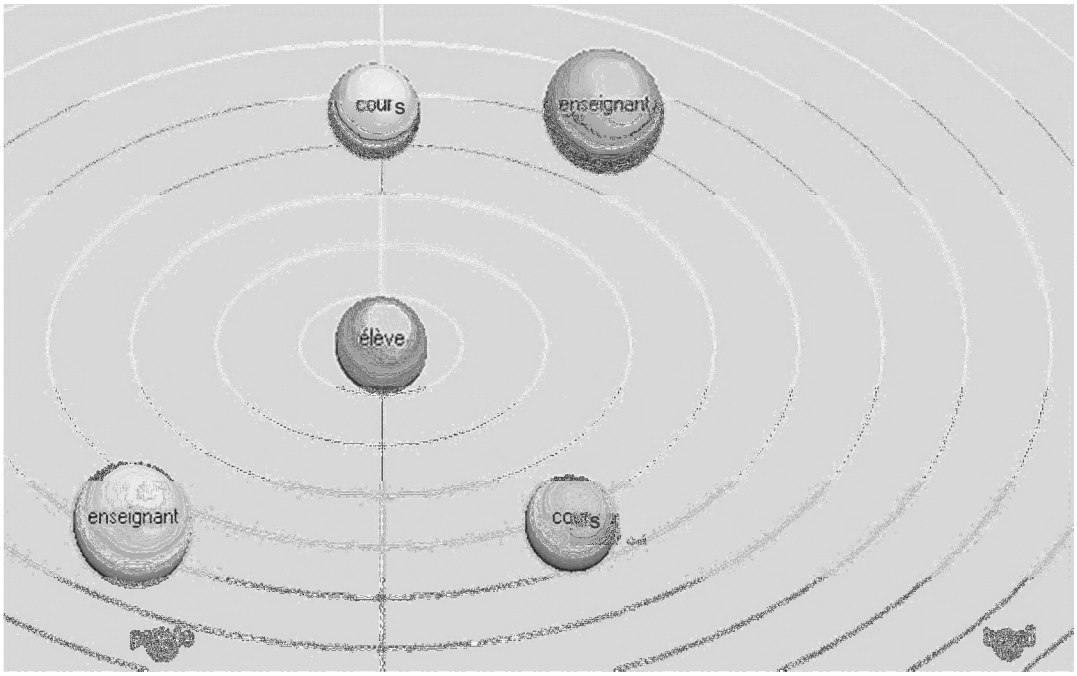


Figure 15 : représentation graphique des références relatives à la référence "élève"

La figure 16 correspond à la référence « support pédagogique » (pour rappel, l'univers de référence « support pédagogique » a été constitué à partir d'un ensemble de plusieurs termes étant associés à cette notion : power point, diapositive, diapo, dia, transparent, DVD, pc portable, DVD, film, vidéo, illustration, écran, support, schéma, document, outil, exercice, texte, feuille). La relation la plus forte indiquée par ce graphique concerne la référence « enseignant », très proche du noyau central. De manière plus « distante », la référence « usage » est également présentée sur ce graphique. Interprétées conjointement, ces trois références montrent clairement l'intérêt marqué par le futur enseignant pour la réalisation et l'utilisation des supports pédagogiques.

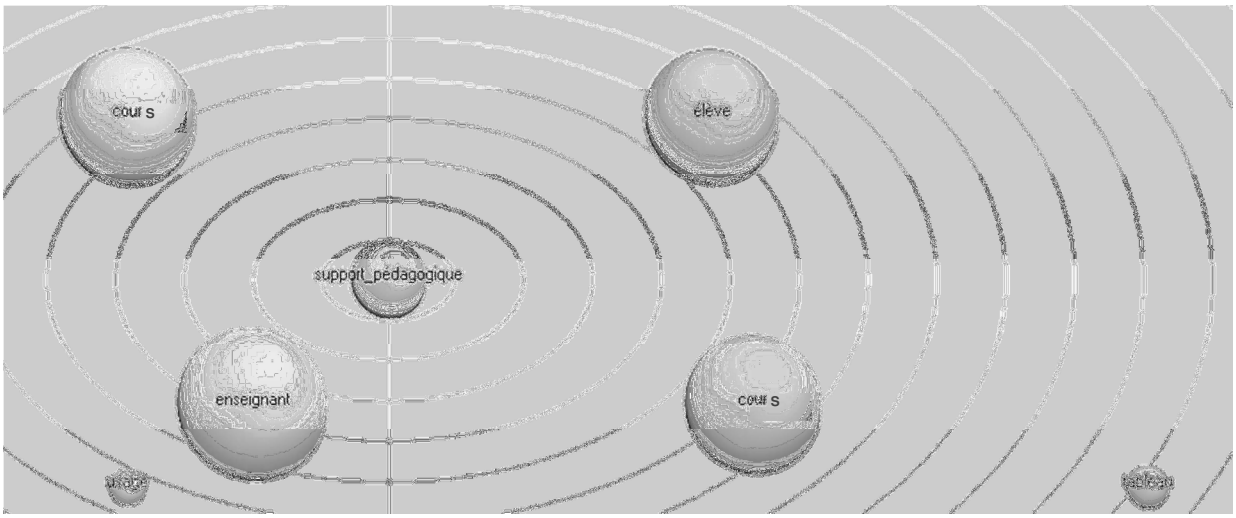


Figure 16 : représentation graphique des références relatives à la référence "support pédagogique"

3. Synthèse des résultats et conclusions de la phase exploratoire

L'analyse thématique a permis de mettre en avant la nature réflexive des dossiers rédigés par les futurs enseignants puisque plus de la moitié des unités codées se rapportent à une forme de réflexivité relevée dans la littérature ; on note également une focalisation très forte sur deux aspects du processus réflexif : l'évaluation et la description. La réflexivité praxique consistant à juger l'action est celle qui est apparue de la manière la plus marquée dans les écrits des futurs enseignants. À l'inverse, les références éthiques aux buts de l'école, la justification de l'action… sont restées davantage marginales voire inexistantes. Concernant les points d'entrée et les propos relatifs à l'action en elle-même, les écrits réflexifs se sont principalement centrés sur la phase d'interaction (versus préparation et suites de l'action) et sur le rôle tenu par l'enseignant dans la classe (dans une moindre mesure et dans certains dossiers réflexifs, une prise en compte de la situation de classe est relevée).

Les analyses effectuées à l'aide de Tropes® ont permis de constater d'une part, que les notions essentiellement abordées dans les dossiers réflexifs transparaissent et, d'autre part, que de nouvelles questions (nécessitant de nouvelles analyses) émergent. Il s'agit en l'occurrence d'un obstacle particulièrement rencontré par les futurs enseignants : l'élaboration et la gestion, en situation d'interaction, des outils pédagogiques (entendus au sens large du terme, c'est-à-dire, le tableau, les transparents, les documents audio-visuels, les feuilles d'élèves, etc.). Cet élément est d'autant plus important à prendre en considération que l'intérêt des enseignants débutants pour des solutions « rapides » aux problèmes rencontrés est souligné dans la littérature (Huberman, 1989 ; Gervais, 1999 ; Ginns *et al.*, 2001).

Sans le recours à l'analyse des résultats proposée par le logiciel, l'analyste serait resté « aveugle » à cet aspect des résultats. C'est clairement à ce type de résultats que font allusion Wolff & Visser (2005, p. 103) lorsqu'ils notent que « *l'on peut découvrir des univers sémantiques insoupçonnés, car ne faisant initialement pas l'objet de questions particulières de la part de l'analyste* ». En somme, l'analyste qui a recours à l'utilisation de ces deux logiciels est indéniablement amené à faire des choses « différentes » et donc, à jongler avec des résultats de nature « différente ». De l'utilisation conjointe de ces deux approches, l'analyste retire plusieurs bénéfices dont notamment celui de la complémentarité des résultats.

En effet, aux côtés de la recherche thématique permettant de se positionner par rapport à un objet de recherche précis mais restant insensible aux dimensions non prises en compte par la grille de codage, l'analyse davantage exploratoire menée à l'aide du logiciel Tropes® permet, non seulement, de confirmer certains résultats de l'analyse thématique mais, également, de mettre en avant des éléments passés « inaperçus » lors de cette première étape.

Ces résultats amènent à définir les orientations de la deuxième phase de recherche ; elles concernent le dispositif pédagogique et la méthode visant à l'analyser :

- bien que le stade de survivance dans lequel les enseignants novices sont plongés (Fuller, 1969 ; Katz, 1972 ; Wheeler, 1992) explique que les principales sources d'intérêt sont pour eux leur propre action (ce qu'ils « font en classe », ce « qu'ils disent ») et la résolution rapide des problèmes qu'ils rencontrent, il semble pertinent de proposer une activité pédagogique supplémentaire aux futurs enseignants. Celle-ci permettrait de les amener à concevoir la prise de recul par rapport à leur pratique sous un angle plus « large » : intégration de la dimension « élève », prise en considération des aspects didactiques liés à la préparation de leçon, recours à divers processus réflexifs. Si l'on se réfère spécifiquement à la typologie de Sparks-Langer et al. (1990) selon lesquels le moteur de la réflexivité, en formation initiale, se résume à pouvoir répondre à la question du « pourquoi ? » « *We believe that asking the question "why"is crucial to the development of reflection in beginning teachers* » (p. 26), le peu d'allusion à des éléments de cet ordre (cf. intentionnel) doit être pris en considération pour réguler le dispositif mis en place afin qu'il développe davantage leur intentionnalisation ;

- la notion des « objets » à partir desquels/sur lesquels les futurs enseignants émettent des propos réflexifs apparait comme incontournable. Il s'agit donc, d'un point de vue théorique, de concevoir cette notion « d'objet » au sein d'un modèle cohérent et articulé pouvant être opérationnalisé via une nouvelle grille de codage.

CHAPITRE VIII : LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

2.0 : AMÉLIORATION DE LA VERSION 1.0

VIII. Le dispositif pédagogique 2.0 : amélioration de la version 1.0

Au départ de l'étude menée sur la version initiale du dispositif, différentes modifications sont mises en place dans la deuxième version de celui-ci. De manière générale, ces modifications visent à permettre à chaque futur enseignant d'échanger au sujet de sa pratique avec un superviseur, d'approfondir le travail de « préparation de leçon » et d'assurer une meilleure continuité entre le lieu de stage et le lieu de formation « en interne », c'est-à-dire à l'université.

Le dispositif 2.0 a été mis en place durant l'année académique 2008-2009. Une version, à peine différente (version 2.1), a été organisée en 2010-2011. Les activités pédagogiques proposées dans la version 2.0 comprennent les activités déjà présentes dans la première version du dispositif auxquelles s'ajoute une séance de rétroaction vidéo. La version 2.1 compte, quant à elle, deux séances de rétroaction, partagée entre deux superviseurs.

Tableau 22 : composition du dispositif (version 2.0 et 2.1) en termes d'activités pédagogiques

1. Activités orales (pouvant intégrer la vidéo) (questionnement, échange)	Micro enseignement
2. Activités orales intégrant la vidéo (vidéo-formation)	- Autoscopie 1 - Rétroaction vidéo 1 sur la base de la séance en micro enseignement - Autoscopie 2 (uniquement dans la version 2.1) - Rétroaction vidéo 2 sur la base de l'enregistrement d'une leçon donnée en stage (uniquement dans la version 2.1)
3. Activités écrites	Rapport réflexif

Identiquement à la première version du dispositif, les différentes activités sont réparties en différentes séances de travail s'étalant sur l'année universitaire. Le tableau suivant présente l'organisation générale de ces séances ainsi que les phases de l'enseignement prioritairement travaillées lors des activités proposées.

Tableau 23 : présentation du dispositif v2.0 et 2.1

Étapes	Période	Activité	Nombre de séances/heures par futur enseignant	Travail phase préactive	Travail phase interactive	Travail phase postactive
1	Mi-septembre	Introduction	1 séance de 2h			
2	Octobre-novembre	Micro enseignement	3 séances de 4h	X	X	X
	Octobre-novembre	Autoscopie 1	Variable selon le futur enseignant			X
3	Fin novembre	Rétroaction vidéo 1	1 séance d'1h30			X
4	Décembre	Travail des préparations de leçon	2 séances de 2 heures	X		
5	Décembre	Synthèse	1 séance de de 2h			
Rapport	Mi-janvier	Rapport réflexif	Travail personnel			X
Fin de la formation « en interne »						
Stage	Février-mai	Stage d'observation et d'enseignement	60 heures (2*10h d'observation + 2*20h d'enseignement)	X	X	
		(uniquement dans la version 2.1) Autoscopie 2	Variable selon le futur enseignant			X
		(uniquement dans la version 2.1) Rétroaction vidéo2	1 séance d'1h30			X

La comparaison des deux versions du dispositif fait apparaitre les modifications suivantes :

- le débriefing collectif organisé sur la base de la projection de 3 minutes de la prestation du futur enseignant est remplacé par une séance individuelle de rétroaction vidéo ;
- le nombre de séances consacrées à la préparation de leçons est doublé ;

- dans la version 2.1, le suivi des futurs enseignants durant les stages est modifié : lors d'une visite de supervision, le superviseur enregistre la prestation du futur enseignant, laquelle sert de base pour la rétroaction vidéo 2.

La modification majeure concerne l'intégration de la rétroaction au sein du dispositif. Outre les avantages préalablement identifiés dans le chapitre réservé aux activités pédagogiques permettant de développer la réflexivité, cet ajout répond à la constatation de Beckers (2009a, p. 5) selon laquelle *« (…) la simple répétition de l'action ne suffit pas » et reconnait avec Pastré (2002, p. 15) que « ce qui est déterminant dans la construction du modèle pragmatique, c'est le moment du débriefing. Car c'est à ce moment-là que s'opère la conceptualisation de la situation sous sa forme pragmatique et que les acteurs découvrent, après coup, avec le sens de leurs erreurs, l'articulation entre équilibres de bases, indicateurs et régimes de fonctionnement »*.

Au sein du dispositif, la séance de rétroaction vidéo est basée sur le visionnement intégral de l'enregistrement de la séance de micro enseignement (version 2.0) ainsi que d'une leçon donnée en stage dans la version 2.1. Ce double enregistrement est intéressant dans le sens où il offre la possibilité de récolter des informations liées à : 1) une séance de cours « en studio » 2) l'environnement professionnel. En ce qui concerne les modalités d'enregistrement (angle de vue, sélection des images, cadrage…), celles-ci sont totalement sous le contrôle du superviseur pédagogique ; d'autres dispositifs recourant à l'enregistrement privilégient le contrôle de cette phase par le futur enseignant lequel prépare un plan de tournage indiquant les scènes et les plans qu'il pense être les plus pertinents (Lefebvre & Poncet-Montange, 1996). Le DVD de la séance est remis au futur enseignant qui visionne, en autoscopie dans un premier temps, sa prestation. Le DVD est regardé une seconde fois par le futur enseignant en compagnie de son superviseur à l'université.

Cette procédure pédagogique relève d'un choix entre plusieurs alternatives telles que le visionnement de séquences sélectionnées par le superviseur ou le futur enseignant (Correa Molina & Gervais, 2010), un premier visionnement directement effectué avec le superviseur, la sélection et la compilation préalables des éléments sur lesquels porteront la rétroaction (Fenstermacher, 1996), la présence d'ami critique... La littérature, bien qu'elle conseille souvent de procéder à la rétroaction dans un délai assez court (Tochon, 1996 ; Meade & McMenman, 1992), ne livre pas de réponse univoque quant à la « meilleure » démarche à suivre.

La première expérience de visionnement de son action étant un moment stressant et angoissant (Calderhead, 1981 cité par Tochon 1996) et compte tenu du fait « *que le degré de confiance ou d'anxiété de la personne interviewée va affecter la verbalisation* » (Tochon, 1996, p. 488), la proposition retenue est de planifier l'entretien de rétroaction après l'autoscopie du futur enseignant. De plus, Reitano (2006) a montré que ce premier visionnement peut amoindrir la richesse des échanges notamment parce que l'enseignant en formation est principalement focalisé sur des éléments de l'ordre du détail tel que son image, sa tenue vestimentaire, ses tics langagiers...

La séance de rétroaction peut, selon les modalités être plus ou moins structurée par le superviseur : il est tantôt possible de recourir à des questions précises formulées à échéances régulières, tantôt possible d'organiser l'interaction en fonction de moments jugés intéressants sur la vidéo de la séance (Riff & Durand, 1993) voire même de laisser l'ensemble des prises de parole à l'initiative du futur enseignant (Meade McMeniman, 1992). Dans le contexte de cette étude, la consigne donnée aux futurs enseignants vise à permettre la prise de parole spontanée du futur enseignant et de son superviseur. En ce qui concerne les autres modifications apportées, les grilles d'observation (en micro enseignement) et de supervision/évaluation (lors de la période des stages) ont été revues, notamment afin de répondre aux demandes des maîtres de stage qualifiant le précédent outil de « peu pratique ». La grille proposée (annexe 2) reste cependant issue d'une adaptation du même modèle théorique, à savoir celui de Gagnon *et al.* (1993).

L'articulation entre les étapes 1 et 5 est également approfondie. La séance initiale réserve une attention particulière à la prise en considération des représentations professionnelles des futurs enseignants leur permettant de se projeter dans l'action professionnelle (Beckers, Delchambre & François, 2009). La séance 5 amène également les futurs enseignants à faire part de leurs représentations à la suite de leur formation et de leur expérience de terrain ; en plus de cela, elle permet également aux futurs enseignants, par la remise des documents rédigés lors de l'étape 1, de se confronter à leur représentation initiale.

Cette articulation de la formation renvoie également à la conception de l'apprentissage expérientiel de Kolb (présenté dans le chapitre relatif au praticien réflexif) selon lequel l'individu expérimente une situation concrète - la pratique - laquelle constitue, pour l'individu, le point de départ[92] d'une démarche d'observation réflexive permettant d'accéder à la phase de généralisation, de conceptualisation. À cette occasion l'individu formalise, élabore un ensemble de théories personnelles, de règles amenées à être mises en pratique et (in)validées dans une nouvelle phase d'action, la phase d'expérimentation active. Appliquée au dispositif de formation version 2 (voir figure 17), on peut considérer que l'expérience concrète signifie, pour les futurs enseignants, la séance de micro enseignement. L'observation réflexive engendrée correspond à l'activité d'autoscopie prolongée par la séance de rétroaction. La conceptualisation abstraite initiée par la rétroaction s'exprime au travers du dossier réflexif, finalement, les stages seront l'occasion de mettre en place l'expérimentation active.

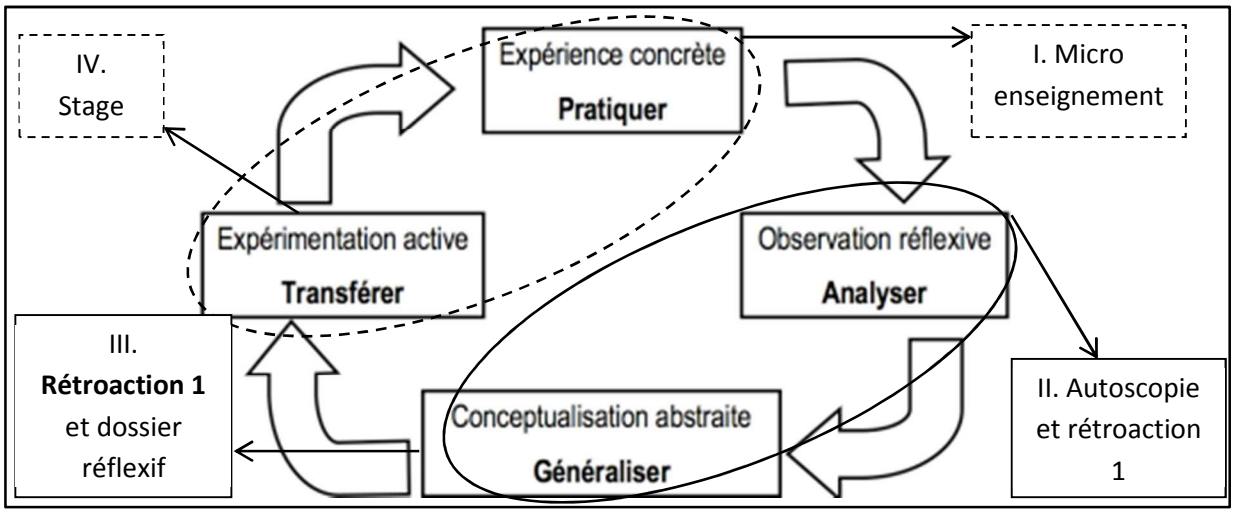


Figure 17 : positionnement des activités pédagogiques du dispositif v2 en lien avec le modèle de Kolb (1984) (cycle 1)

[92] Le point de départ d'une démarche réflexive est souvent associé à la notion d'éléments ayant été perçus comme problématiques dans un moment de la pratique. Dans le cadre du dispositif mis en place, la démarche réflexive se met en place à partir d'une situation de micro enseignement ayant ou non induit une situation vécue comme problématique perçue ou non comme telle par le futur enseignant. Le postulat retenu est donc que la notion de « problème » n'est pas un prérequis à la démarche réflexive : la complexité de la situation proposée et vécue (micro-enseignement ou leçon en stage) est suffisante.

La version 2.1 du dispositif, partant du quatrième temps du cycle 1 relatif à l' « expérimentation active » engendre un deuxième cycle (figure 18) également « provoqué » : il débute par l'expérience concrète d'une leçon filmée par le superviseur. Le cycle 2 se poursuit, comme précédemment, par l'autoscopie/observation réflexive et la rétroaction/conceptualisation abstraite à la différence près qu'il n'y a pas, dans ce second cas, un document écrit attendu (mis à part le rapport de stage reprenant le bilan du stage d'observation et l'ensemble des préparations de leçons effectivement données).

Le terme « provoqué » est utilisé dans cette description pour discerner, d'une part, ce qui est de l'ordre des activités volontairement mises en place, contrôlées et d'autre part, ce qui constitue les initiatives libres du futur enseignant que l'on espère voir se développer au fil de sa formation et de sa carrière. Cette conception renvoie à la visée du dispositif réflexif au sens entendu par Chaubet (2010, p. 70), à savoir développer *« l'habitude, et idéalement le goût, d'y avoir recours* (à la réflexivité) *spontanément »* (Chaubet, 2010 p. 70).

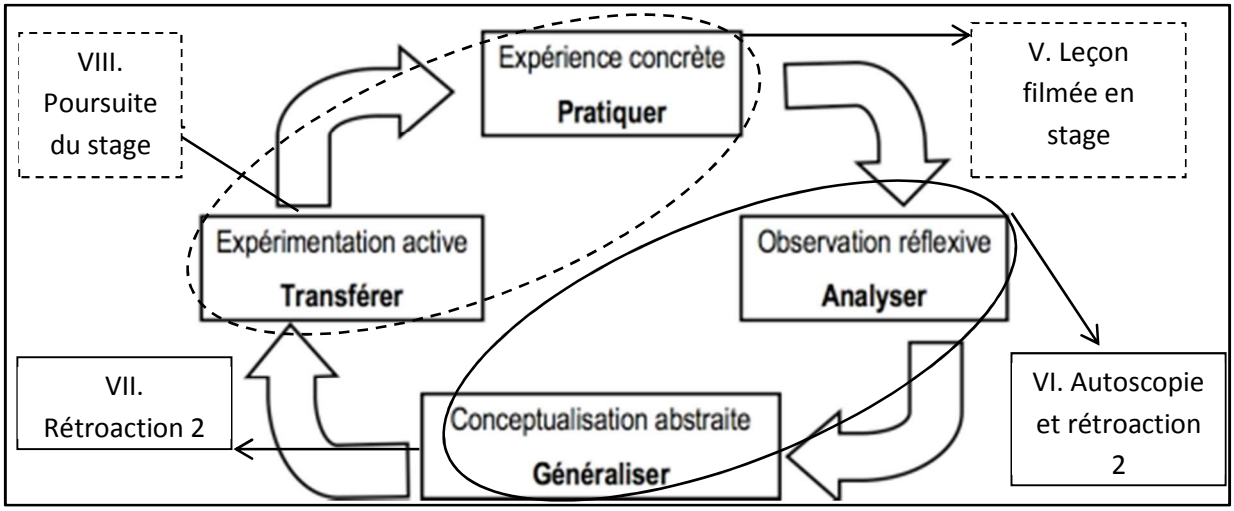


Figure 18 : positionnement des activités pédagogiques spécifiques au dispositif 2.1 en lien avec le modèle de Kolb (1984) (cycle 2)

CHAPITE IX : MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DU DISPOSITIF 2.0/2.1

IX. Méthodologie d'analyse du dispositif 2.0/2.1

La deuxième phase de recherche se distingue principalement de la phase exploratoire par l'intégration d'une séance de rétroaction vidéo. Ce moment durant lequel le futur enseignant et le superviseur échangent au sujet de la prestation du futur enseignant est enregistré et fait l'objet d'une analyse spécifique.

Ce deuxième chapitre méthodologique vise plusieurs objectifs :

- préciser l'échantillon à partir duquel la recherche est menée ;
- décrire la méthodologie de recueil des données :
    - interactions nées durant la séance de rétroaction vidéo ;
    - dossier réflexif ;
    - avis en tant qu'élève.
- décrire la méthodologie d'analyse des données :
    - présenter et opérationnaliser (cf. grille de codage) la notion de « processus » auxquels recourent les futurs enseignants ;
    - présenter et opérationnaliser (cf. grille de codage) la notion d' « objet » sur laquelle porte les propos des futurs enseignants ;
    - présenter et opérationnaliser (cf. grille de codage) la manière dont les interventions du superviseur sont analysées.

1. Échantillon

Les futurs enseignants de l'agrégation sont issus de deux facultés : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (FPSE) et Faculté Warocqué d'Economie et de Gestion (FWEG). Ces futurs enseignants bénéficient du même dispositif quelle que soit leur faculté d'origine. Par ailleurs, dans le cadre de cette recherche, ne sont pris en compte que les futurs enseignants ayant participé à l'ensemble des étapes organisées au sein du dispositif dans lequel ils ont été intégrés. L'échantillon est composé de publics issus de trois années universitaires : 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010[93].

[93] L'année académique 2009-2010 n'a été retenue que pour la présentation d'une étude de cas. Le dispositif mis en place cette année-là est identique à celui de 2008-2009 (dispositif 2.0). L'année 2010-2011 est organisée sur la base du dispositif 2.1. Le délai entre l'obtention des données de l'année 2010-2011 et la rédaction de ce travail n'a pas permis d'intégrer les résultats du dispositif 2.1.

En ce qui concerne 2007-2008, 16 futurs enseignants ont participé à l'ensemble du dispositif. Ces 16 futurs enseignants se répartissent de manière relativement inégale entre les facultés de Psychologie Sciences de l'Education versus Economie et Gestion (14 contre 2). Ce public est essentiellement féminin (14 femmes), ne dispose pas de titre pédagogique (15 n'ont pas formation pédagogique préalable) et n'est pas « en fonction » (15 n'occupent pas de poste d'enseignant en établissement scolaire).

En 2008-2009, 10 futurs enseignants ont réalisé l'ensemble des activités proposées dans le dispositif 2.0. Le public se répartit de la manière suivante : 7 sont issus de la FPSE et 3 de la FWEG. Aucun d'eux n'a de formation pédagogique préalable. Cet échantillon est également majoritairement féminin puisqu'il ne compte que 2 hommes. Deux de ces dix futurs enseignants font également l'objet d'une étude de cas.

En 2009-2010, l'étude de cas menée porte sur une future enseignante, 25 ans, diplômée en psychologie et sans expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement.

2. Méthodologie de recueil des données

Les données analysées dans la deuxième phase de recherche sont issues d'un recueil d'information étalé sur plusieurs années universitaires : 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010. La figure 19 présente un panorama général des différentes données traitées dans ce travail.

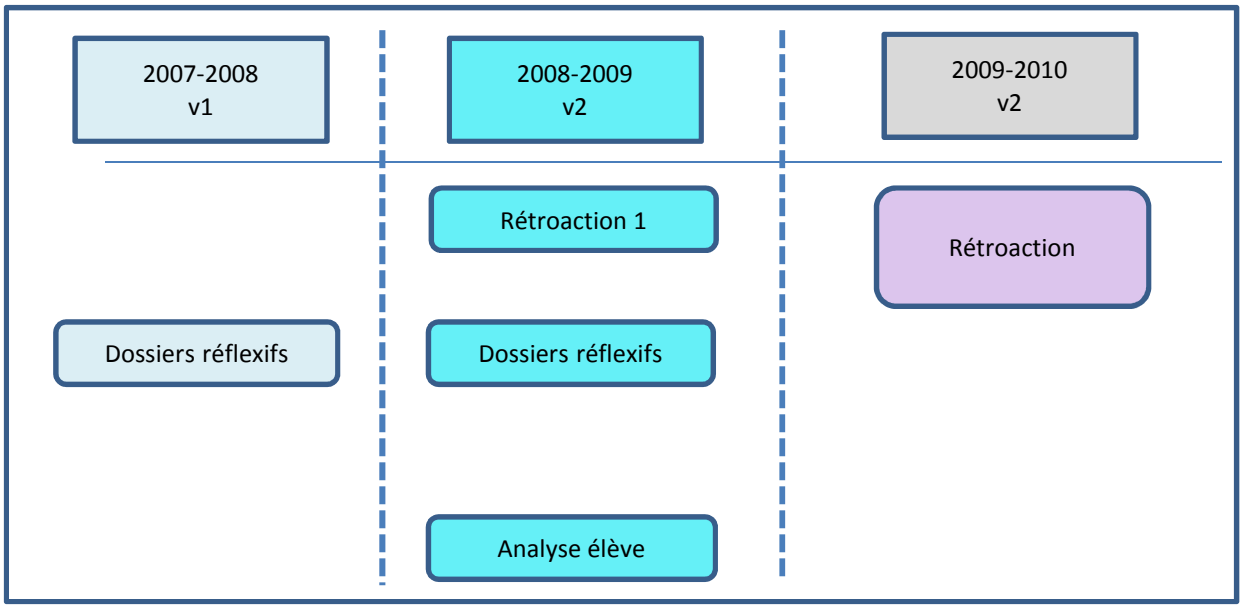


Figure 19 : présentation des données recueillies

Les données suivantes sont prises en considération :

2.1 En ce qui concerne l'année 2007-2008

- les dossiers réflexifs remis par les futurs enseignants en janvier. Ceux-ci ont été analysés une première fois lors de l'étude exploratoire ; dans le cadre de cette seconde phase, la grille de codage utilisée a été modifiée, les documents ont donc été recodés.

2.2 En ce qui concerne l'année 2008-2009

- la retranscription des échanges entre le superviseur et chaque futur enseignant lors de la séance de rétroaction ;

En terme de recueil d'informations, la figure 20 présente la manière dont s'opérationnalise, techniquement, l'enregistrement de la rétroaction, en l'occurrence du futur enseignant 7, c'est-à-dire les éléments numérotés de (1) à (5) et la retranscription dans Nvivo (cases de (6) à (9)).

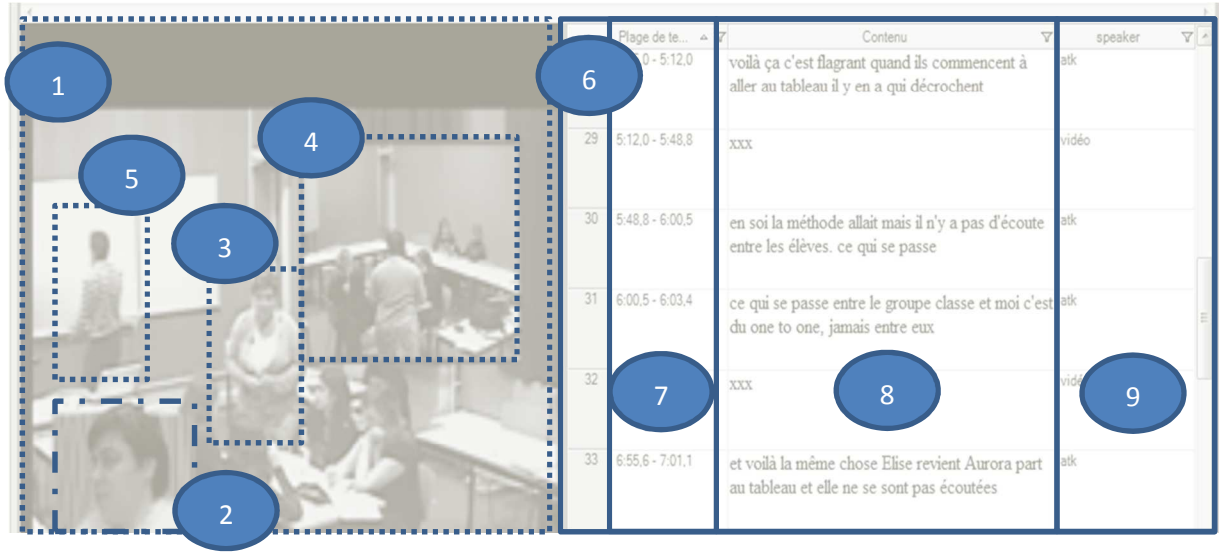


Figure 20 : dispositif de recueil de données dans le cadre de la rétroaction et utilisation de Nvivo®

L'explication des différents numéros composant la grille de lecture est la suivante :

(1) : fenêtre relative à l'enregistrement de la séance de rétroaction utilisée dans Nvivo® pour la retranscription et l'encodage

(2) : enregistrement du faciès du futur enseignant 7 au moment de la rétroaction

(3) : le futur enseignant qui donne son cours (image de la séance de micro enseignement)

(4) : incrustation (PIP) de l'image issue de la caméra opposée à celle enregistrant la scène présentée en 3

(5) : un élève au tableau

(6) : retranscription des échanges dans Nvivo®

(7) : repère de temps

(8) : retranscription faisant l'objet de l'analyse de contenu

(9) : indication concernant l'émetteur

Dans le contexte de cette étude, la consigne énoncée aux futurs enseignants vise à permettre la prise de parole spontanée du futur enseignant et de son superviseur. Cette consigne orale est la suivante :

> « *Nous allons regarder ensemble le DVD de ta prestation en micro enseignement. Durant ce visionnement, je te demande d'effectuer le commentaire de ton action ou de répondre à une sollicitation de ma part afin que nous arrivions à échanger vis-à-vis de ta pratique. Ton commentaire peut être lié à tout élément que tu juges intéressant d'énoncer durant cette séance et peut aussi bien être, une observation, une évaluation, une justification, une question. Pour ce faire, tu appuies sur le bouton pause. C'est donc toi qui « as la main ». Cependant, si un élément attire mon attention ou si je souhaite obtenir ton avis sur un élément, je presserai également le bouton pause. Les consignes sont claires pour toi ?* ».

Reitano (2006) insiste sur l'importance de laisser à l'enseignant en formation (initiale) la possibilité, à chaque instant, de pouvoir interrompre le film pour effectuer ses commentaires. La question de la gestion des silences est intéressante car ceux-ci semblent inhérents à l'activité, principalement durant la phase de lancement, soit les premières minutes de visionnement. Baribeau (1996) explique ces moments notamment par le fait que les situations visionnées peuvent correspondre à des moments durant lesquels aucune décision n'est réellement prise : « *elles* (les enseignantes ayant participé à la recherche de Baribeau) *ne pensent pas : elles sont là intensément (…) elles se disent immergées dans le temps qui passe (…) la pensée ne se détache pas de l'action »* (p. 591) ; ou bien parce que les individus s'autocensurent. En ce qui concerne le dispositif mis en place, il a préalablement été déterminé que, après deux minutes de silence, le superviseur tente d'adopter une posture proactive, c'est-à-dire, stopper le visionnement et susciter la prise de parole par le futur enseignant.

Les caractéristiques de la supervision recourant à la rétroaction vidéo utilisée dans le cadre de la réflexion partagée confèrent un statut particulier à l'entretien mis en place entre le futur enseignant et le superviseur. En effet, la visée formatrice de l'entretien le distingue clairement de l'entretien clinique de recherche se définissant notamment par le fait que *« l'interviewer ne se prononce pas sur les problèmes abordés par l'interlocuteur. Il s'interdit de formuler des jugements de valeur, des conseils, des injonctions (…) (Yelnik, 2005, p. 137)* ».

- les dossiers réflexifs remis en janvier ;
- l'avis des futurs enseignants ayant joué le rôle d'élève.

Cet avis doit être envoyé au futur enseignant ayant joué le rôle de l'enseignant dans les trois jours ayant suivi la prestation. La consigne relative à cet avis est la suivante :

> *L'un des rôles que tu occuperas durant l'étape 2 sera, notamment, lors de la mise en pratique d'une leçon d'un de tes collègues, de jouer « l'élève ». Au-delà de « l'interprétation », nous te demandons également de lui faire part de ton vécu en tant qu'élève en lui communiquant ton point de vue sur sa prestation. Afin d'enrichir ton propos, nous te suggérons quelques questions en fonction desquelles tu peux élaborer ton analyse* **:**
>
> - *as-tu perçu les objectifs qui étaient poursuivis durant la leçon ?*
> - *as-tu trouvé que les documents proposés étaient de bonne qualité ?*
> - *la situation de départ était-elle motivante ?*
> - *les questions posées par le futur enseignant ont-elles permis de faire naître et/ou d'entretenir la dynamique de classe ?*
> - *le cheminement emprunté par l'enseignant est-il apparu de manière logique ?*
> - *le niveau de la leçon était-il adapté à la classe ?*
> - *as-tu trouvé que l'enseignant arrivait à « jongler » avec les différentes interventions des élèves ?*
> - *… ?*
>
> *Ces quelques questions ne sont présentées que pour étoffer ton commentaire. Il n'est donc ni obligatoire de répondre à chacune de ces questions ni de se limiter à celles-ci. De plus, afin que ton analyse soit encore plus enrichissante pour ton collègue, précise tes observations en fonction des étapes de la leçon concernées, enrichis ton commentaire d'exemples concrets et de remarques constructives, etc. N'hésite pas également à approfondir cette analyse par tout autre élément pertinent que tu juges bon de communiquer à ton collègue.*

2.3 En ce qui concerne l'année 2009-2010

L'étude de cas proposée repose sur l'analyse de l'entretien de rétroaction et le dossier réflexif remis par la future enseignante.

2.4 Synthèse

Le tableau suivant propose une synthèse des différents matériaux analysés dans le cadre de la deuxième phase de recherche. Ceux-ci sont présentés en fonction des trois années académiques retenues.

Tableau 24 : tableau synthétique des données traitées

	Dossiers réflexifs	Retranscriptions de rétroactions	Avis élève
2007-2008	16	Ne s'applique pas	Ne s'applique pas
2008-2009	10	10	50
2009-2010	1	1	Ne s'applique pas
Total	27	11	50

La prise en compte de ces différentes données permet, au-delà de l'analyse des données en elle-même, d'établir des liens :

- la comparaison des contenus des entretiens de rétroaction (2008-2009) et des dossiers réflexifs faisant suite à l'entretien de rétroaction (2008-2009) permet d'établir une analyse comparative entre ce que l'on peut dénommer "réflexivité à l'oral" et "réflexivité à l'écrit"[94] ;

- la comparaison des contenus des dossiers réflexifs de l'année 2007-2008 (sans rétroaction préalable) et ceux de 2008-2009 (avec rétroaction préalable) permet de porter un regard sur la « réflexivité à l'écrit » selon que le moment d'écriture ait été ou non précédé d'une séance d'échanges avec un superviseur. Cette comparaison est un peu particulière dans le sens où les futurs enseignants concernés sont issus de deux cohortes différentes ;

- la mise en perspective des informations contenues dans l'avis remis en tant qu'élève et le contenu des dossiers réflexifs et de l'entretien de rétroaction permet de comparer les propos des futurs enseignants selon la position qu'ils occupent.

[94] Même si un effet de séquence peut exister et que l'application d'une procédure inverse (rédiger un dossier réflexif et pratiquer la rétroaction ensuite) peut théoriquement être mise en place. Dans le cas de ce dispositif, le principe de base est que la rétroaction (qui ne fait pas l'objet d'une évaluation) permet de préparer le dossier réflexif (lequel fait l'objet d'une évaluation). La question de l'évaluation est spécifiquement traitée dans les conclusions de ce travail.

3. Méthodologie d'analyse des données

Les différentes grilles de codage, afin de permettre une analyse couplée (1) des dossiers réflexifs, (2) des échanges nés durant la séance de rétroaction et (3) des avis émis formulés en tant « qu'élève » dans le cadre de la séance de micro enseignement, doivent intégrer un modèle théorique commun. Celui-ci doit également permettre *in fine* d'articuler les résultats issus de cette thèse à une autre, en cours de réalisation dans le service de Méthodologie et Formation.

Cette autre thèse (réalisée par Arnaud Dehon), à partir d'un matériau de base commun, à savoir l'enregistrement des séances de micro enseignement, s'intéresse à l'observation des gestes professionnels dans deux contextes différents : en formation lors des séances de micro enseignement et en situation réelle lors des stages. Les objectifs sont de (1) modéliser les gestes professionnels en situation d'enseignement – apprentissage, (2) élaborer des profils professionnels, (3) étudier le développement des gestes professionnels par comparaison entre les deux contextes. Pour ce faire, le recours à une méthode d'observation outillée est privilégié. Il s'agit de travailler avec les logiciels Captiv®, Observer XT® et Theme® afin d'observer les gestes professionnels à partir des enregistrements des séances de micro enseignement et des leçons de stage. Un intérêt consiste également à tester différentes solutions disponibles sur le marché afin d'en faire un classement, ou tout au moins une catégorisation, et de créer un partenariat avec d'autres services de l'Université, et notamment des services d'ingénieurs.

Ces deux thèses s'intéressent donc au même public sous un angle différent : l'une consacrée au propos sur la pratique, l'autre, à l'analyse de la pratique… le but étant de parvenir à une double lecture de l'action (Marcel, 2002). Au sein de cette configuration, le modèle de la situation d'enseignement-apprentissage utilisé revêt un caractère particulier : celui d'être commun aux deux thèses afin de constituer le dénominateur commun et le point de rencontre des deux recherches.

Les matériaux d'analyse à partir desquels ces deux thèses sont menées sont présentés aux figures 21 et 22. La distinction entre cycle 1 – en interne – et cycle 2 – lieu de stage – est reprise à des fins de précision même si, pour rappel, dans le cadre de ce travail, les résultats de l'année académique 2010-2011 (dispositif 2.1) ne sont pas présentés.

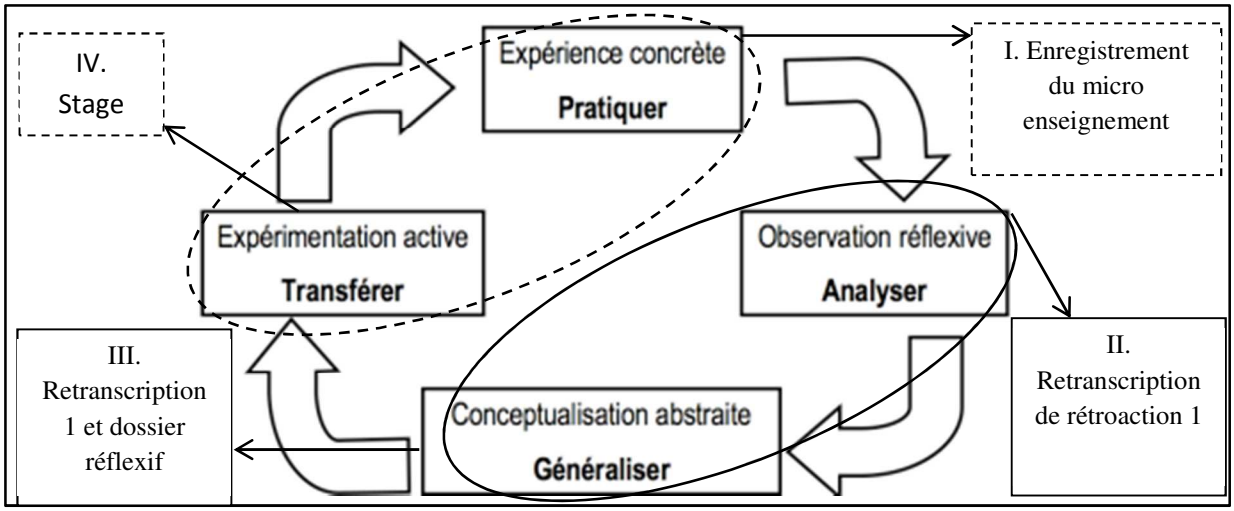


Figure 21:positionnement des matériaux de recherche en lien avec le modèle de Kolb (1984) (cycle 1)

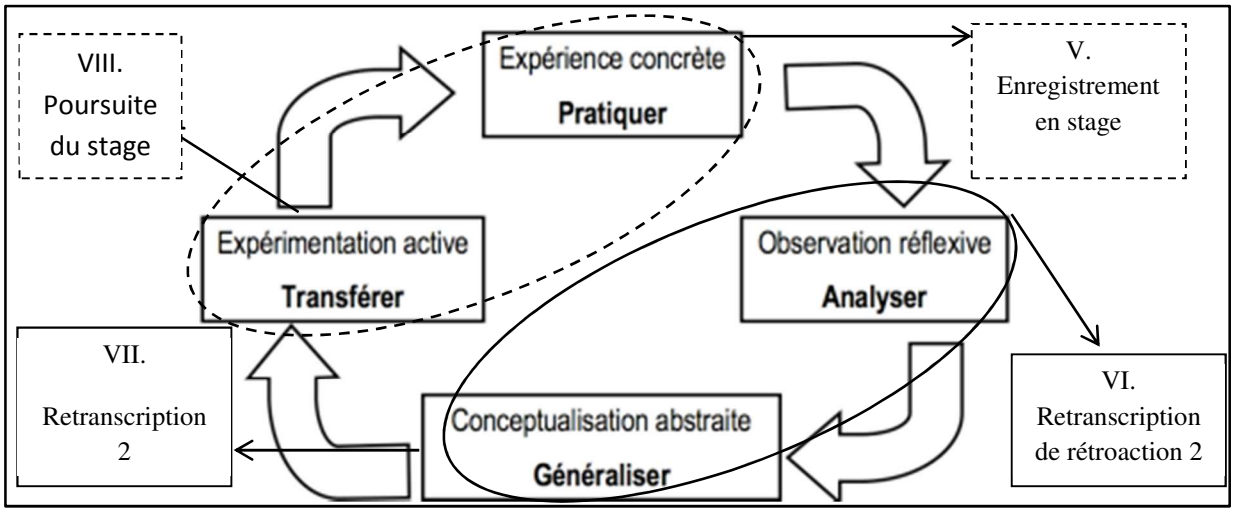


Figure 22 : positionnement des activités pédagogiques/matériaux de recherche en lien avec le modèle de Kolb (1984) (cycle 2)

Les éléments faisant l'objet d'un enregistrement audio-visuel (sur la figure, les éléments I-IV-V-VIII) sont étudiés dans une optique d'analyse des gestes professionnels tandis que les données recueillies lors des moments d'échange et d'écriture (sur la figure, les éléments II-III-VI-VII) sont analysés dans le cadre de cette thèse.

3.1 Construction de la grille de codage

La modification de la grille de codage est un processus usuel de l'analyse de contenu (Miles & Huberman, 2003 ; Van Der Maren, 2006). La modification de la grille de codage utilisée pour analyser les données issues du dispositif 1.0 est non seulement guidée par les modifications effectuées au niveau du dispositif (passage à l'oral, deux intervenants,…) mais également conséquente des résultats de la phase exploratoire de la recherche. En effet, l'intérêt pour les objets de la situation d'enseignement-apprentissage et l'approfondissement du concept de réflexivité ont amené à la concrétisation de l'apport de nouveaux éléments théoriques. Ces différents éléments font l'objet des prochains points traités.

Ainsi, les treize processus réflexifs explorés dans la partie théorique sont insérés dans cette grille et font l'objet du point suivant. Le modèle d'enseignement-apprentissage permettant d'analyser les objets sur lesquels portent la réflexivité est ensuite décrit. Finalement, les éléments théoriques associés au superviseur sont présentés.

3.2 Les processus réflexifs

Les processus réflexifs, illustrés ici dans le tableau 25, sont issus du chapitre théorique consacré à la notion de réflexivité. Ceux-ci ayant déjà fait l'objet d'un approfondissement théorique, le propos se limite à l'apport d'exemples permettant de mieux cerner le sens attribué à chacun de ces processus.

Tableau 25 : grille de codage des processus réflexifs

Narrer Décrire	*« Ainsi pour commencer la leçon, j'ai laissé la parole aux élèves lors d'un brainstorming (…) Je leur ai proposé de citer les types de violence qu'ils repéraient dans l'école ainsi que les personnes touchées »*
Prendre conscience	*« Cette réflexion m'amène à prendre conscience de la difficulté de distribuer le temps de parole pour le bien de tous »*
Pointer ses difficultés	*« Une deuxième difficulté qui me concerne est la gestion du temps de la préparation de la leçon et de la leçon proprement-dite. Je n'arrive pas encore à estimer combien de temps durera ma leçon »*
Questionner	*« A partir de là, quel est notre rôle en tant qu'enseignant ? »* *« Donc ce que je me demande c'est … Est-ce que c'est nécessaire ? est-ce que l'on doit passer par là ? »*

Légitimer selon une préférence, une tradition (= répondre au « pourquoi »)	*« On trouvait que c'était plus chouette des vidéos. moi je sais que j'aimais bien quand j'étais élève »*
Evaluer Intentionnaliser Légitimer en fonction d'arguments pédagogique théoriques/éthiques contextuels	*« Je pense que cela prend environ la moitié des quarante minutes, c'est beaucoup trop »* *« Nous avons tenté de trouver des stratégies pédagogiques dont l'objectif était de soutenir l'attention du public cible »* *« L'école doit former des citoyens capables de débattre »* *« Les milieux sociaux, familiaux, intellectuels dans lesquels évoluent la plupart de ces élèves ne favorisent guère le travail à domicile, par conséquent ce qui n'est pas retenu en classe ne le sera jamais car aucun travail supplémentaire ne viendra aider l'acquisition des compétences »*
Théoriser	*« (…) l'importance de la préparation de leçon. Cette étape est vraiment capitale pour le bon déroulement d'une leçon. Il faut commencer par une phase de recherche d'informations (…) L'objectif de cette recherche est de bien comprendre le sujet de la/des leçon(s) à préparer, et surtout d'établir un plan structuré des éléments que l'on souhaite aborder au cours de la leçon. Ce plan permet de garder une logique de continuité au cours de la phase de préparation, pour éviter de faire une leçon basée uniquement sur les différentes informations que l'on a réussi à glaner ici ou là. Il faut au contraire rechercher les informations correspondant aux différents points du plan »*

Diagnostiquer	*« Tout d'abord, je n'y ai pas prêté grande attention. J'essayais d'enchainer, d'avancer dans mon cours, de ne pas perdre trop de temps. Or, mon attitude a eu l'effet inverse. Elle a incité cette élève a essayer de faire entendre son opinion par la suite, ce qui a fait naître un débat. Cette intervention m'a prise au dépourvu, dans la mesure où je n'avais pas envisagé que les élèves soulèveraient des réponses différentes, éloignées de celles que j'avais préalablement prévues. De plus, je n'avais pas prévu de devoir gérer un débat. Par conséquent, j'essayais de rebondir sur leurs interventions, mais je n'avais pas vraiment le contrôle du débat. A un certain moment, je ne parvenais plus à intervenir pour guider le débat. De plus, je m'embrouillais dans mes explications. »*
Proposition d'alternatives Exploration d'alternatives	« *Une manière intéressante d'aborder chaque trouble aurait d'ailleurs pu être de trouver un article qui parle d'une personnalité et de son trouble de l'apprentissage* » « *Après réflexion, plusieurs solutions sont possibles pour dispenser de la théorie. Je pense notamment aux activités de groupes où l'enseignant met à la disposition des élèves des documents grâce auxquels ils pourront eux-mêmes construire la théorie. L'élève est alors actif dans son apprentissage et retiendra beaucoup mieux la matière que si elle lui avait été lue pendant 40 minutes. De plus, cette manière de procéder peut amener les élèves à présenter le fruit de leur travail devant les autres groupes n'ayant pas travaillé les mêmes points théoriques : l'élève qui présente aura une deuxième fois la possibilité de s'approprier la matière* ».

L'une des particularités de ce travail est de croiser la notion de processus avec celle d'objet. Aussi, la sphère des objets sur lesquels portent les processus réflexifs apparait pertinente à approfondir.

3.3 Objets sur lesquels portent la réflexivité

Le parcours de littérature relative aux objets de la réflexivité (notamment Hensler, Garant, & Dumoulin, 2001 ; Saussez, Ewen, & Girard, 2001) propose de nombreux « objets » potentiels : l'enseignement en classe, le contexte institutionnel de l'activité professionnelle, les croyances, la matière, le processus d'enseignement-apprentissage, la relation pédagogique, les théories de l'action, la situation et les valeurs… sans que ceux-ci n'apparaissent sous forme d'un modèle articulé (exception faite du modèle de Korthagen & Vasalos, 2005). Etant donné la multitude d'objets existant et la nature des résultats de la phase exploratoire, une modélisation de la situation d'enseignement-apprentissage est nécessaire.

Le modèle développé (figure 23 - Dehon & Derobertmasure, 2011a et 2011b) se focalise sur l'enseignant, ce qui se justifie en regard des problématiques envisagées.

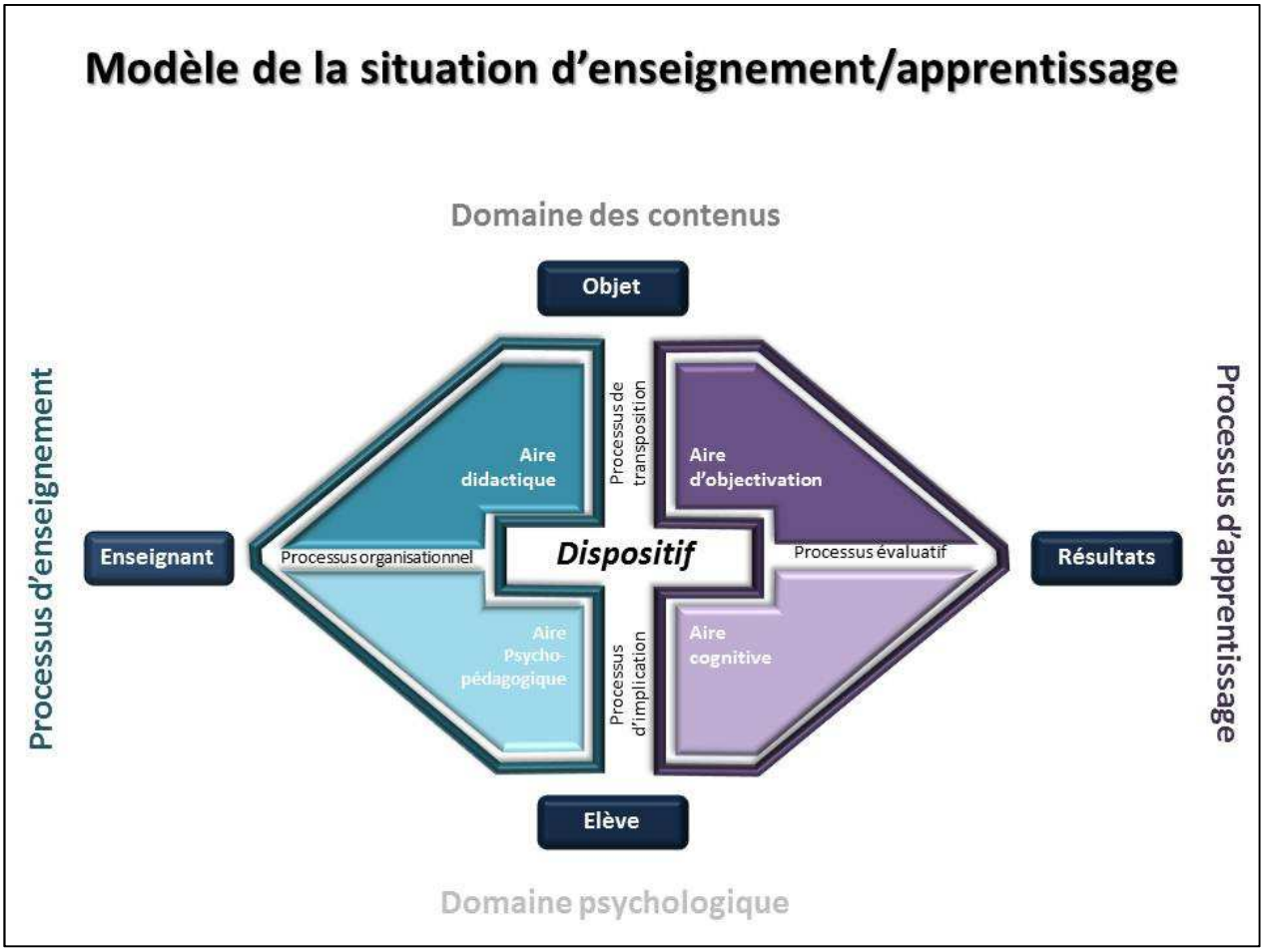


Figure 23 : situation d'enseignement-apprentissage (Dehon, Derobertmasure 2011a; b)

Envisager de modéliser « ce qui se déroule dans une classe », signifie choisir un angle d'approche et d'analyse. Ce choix a comme conséquence de ne pas investiguer, ni même retenir certaines variables entrant pourtant en ligne de compte dans la situation envisagée. Dans le cas du modèle, les variables de présage ou encore les variables de contexte (Dunkin & Biddle, 1974 in Dunkin, 1986 ; in Postic & de Ketele, 1988) ne sont par exemple pas retenues, d'une part, car elles ne concernent pas les objets d'études envisagés et d'autre part parce qu'elles ne sont que peu « manipulables » pour l'enseignant. L'angle de vue consiste à s'intéresser aux relations et interactions entre l'enseignant et les élèves dans le contexte de la classe.

La conception adaptée par les auteurs considère « ce que fait l'enseignant » dans le cadre comme la situation d'enseignement-apprentissage comprenant les gestes et discours opératoires singuliers et complexes (Altet, 2002 in Lenoir, 2010) que l'enseignant met en place (Bru & Talbot, 2001 in *Ibid.*) en vue de permettre et favoriser l'apprentissage des élèves (Talbot, 2008), notamment en mettant à sa disposition les outils (sémiotiques et instrumentaux - Vygotski, 1930, 1985 ; Mercier, 1998 in Weisser, 2010) lui permettant d'objectiver son rapport au monde. Cette conception de la situation d'enseignement-apprentissage reconnait également la liberté que possède l'élève et sur laquelle l'enseignant n'a que peu de contrôle : son degré d'implication et d'engagement dans le dispositif. Ces différents aspects amènent à concevoir le syntagme de « situation d'enseignement et apprentissage » comme incluant plusieurs acteurs caractérisés par des espaces, des actions et des interactions.

3.3.1 Notions de pôles

Le triangle pédagogique (Houssaye, 1993) identifie l'objet, l'enseignant et l'élève. Sur la base de cette conception, trois relations sont établies : celle reliant l'enseignant à l'objet – l'enseignement –, celle reliant l'enseignant à l'élève – la formation – et celle reliant l'élève à l'objet – l'apprentissage. Dehon et Derobertmasure (2011a) proposent d'y ajouter la notion de « produit de l'apprentissage » qui repose sur la distinction existant entre le curriculum formel, ici associé à l'objet, et le curriculum maîtrisé (Demeuse & Strauven, 2006) correspondant au produit de l'apprentissage. Cette distinction est également reprise par d'autres auteurs tels qu'Anderson (2004) qui distingue l'aspect « programme » de l'aspect « apprentissage » ou Lenoir (2009) qui identifie l'« *integrated knowledge* » comme le résultat d'un apprentissage, l'*integrative approach* correspondant aux processus cognitifs médiateurs et l'*integrative processes* qui renvoie aux démarches d'apprentissage. C'est donc autour des 4 pôles enseignant – élève – objet – produit que le modèle est construit.

3.3.2 Deux processus autour du dispositif

Le modèle est également envisagé selon deux approches correspondant aux lectures horizontale et verticale pouvant être faites : la lecture verticale relie le domaine curriculaire relatif aux objets au domaine psychopédagogique relatif à l'élève. La lecture horizontale correspond davantage aux rôles que chacun occupe : l'enseignant s'acquitte du processus d'enseignement par le recours à l'objet d'apprentissage dans un espace qu'il aménage afin de maximiser les opportunités de faire parvenir les élèves à un produit similaire à celui qu'il prévoit.

Le processus d'apprentissage se trouve concrétisé par l'objet « résultat » qui consiste en une production observable conséquente de l'implication de l'élève dans le dispositif mis en place par l'enseignant.

3.3.3 Quatre processus dans le dispositif

Ce dispositif est à considérer comme un espace intégrateur où chaque pôle s'exprime au travers d'un processus. Les différentes actions que l'enseignant met en place en ce qui concerne le contenu, la relation avec les élèves, le matériel, l'espace, le temps correspondent au processus d'organisation. Le principe de liberté de l'élève renvoie à l'implication totale, partielle ou nulle de celui-ci dans le dispositif. Les objets d'apprentissage se retrouvent dans la classe, dans les notes de cours sous une forme particulière. On peut considérer que cet objet est modifié par le processus de transposition puisqu'il s'insère dans un cadre particulier, celui de l'institution scolaire. Finalement, la relation entre le dispositif et le résultat consiste en un processus de régulation. Ces quatre processus sont bidirectionnels : ils définissent la manière dont les pôles s'insèrent dans le dispositif et ils permettent également de comprendre l'influence du dispositif sur les pôles.

3.3.4 Quatre aires

Le croisement de ces différents pôles et processus permettent de dégager quatre aires : didactique, psychopédagogique, d'objectivation et de cognition. L'aire didactique concerne l'ensemble des éléments relatifs au contenu et à la manière de le préparer, le transposer, le transmettre et le présenter tandis que l'aire psychopédagogique est relative aux individus (relationnel), à l'espace et au temps (regroupements, organisation/gestion temporelle et spatiale), aux activités (méthodes utilisées, dynamique), aux interactions verbales.

L'aire d'objectivation fait référence aux manifestations verbales et non verbales des élèves liées à la construction de l'objet d'apprentissage. L'aire « cognition » est relative aux spécificités et démarches cognitives de l'élève telles que son apprentissage, son raisonnement, sa motivation, son niveau et son profil.

3.3.5 Note concernant l'adaptation à l'analyse des propos sur la pratique

Une remarque méthodologique doit être formulée. Dans l'orientation retenue par Dehon (Derobertmasure & Dehon, 2012) qui se focalise sur l'observation des gestes professionnels, l'intérêt se porte sur la manifestation observable des interactions et relations entre les différents pôles. Si cette option, liée à la nature des informations analysées, convient dans ce premier cadre, elle n'apparait pas comme la meilleure dans le cadre de notre travail de thèse.

Exprimé autrement cela signifie que les deux travaux se distinguent dans la manière d'opérationnaliser le modèle initial, l'un (Dehon) se basant sur l'observation des éléments constitutifs du modèle, l'autre (celui-ci) s'intéressant à l'évocation que les enseignants en réalisent.

Appliqué à des exemples concrets, cela signifie que s'il est quasiment impossible par le biais de l'observation de relever des indices de la réflexion de l'élève (il peut bien entendu « avoir l'air » de réfléchir et de se concentrer, aucune certitude ne peut être élaborée quant à l'activité réellement menée par celui-ci), l'enseignant peut par contre, oralement - lors de l'entretien de rétroaction -, ou de manière écrite - via le dossier réflexif - très facilement faire référence à la réflexion de l'élève et aux processus cognitifs qu'il cherche à mettre en œuvre. Un autre exemple concerne l'élève qui écrit : dans le cadre de l'observation, à moins de pouvoir observer la feuille de l'élève, il est impossible de parvenir à analyser les éléments de l'ordre de l'objectivation, c'est-à-dire, relatif à ce qui a été écrit ; l'observation ne peut se cantonner, dans ce cas, qu'à l'aire « d'activité » et relever ce que l'élève écrit. Par contre, dans le cas de la rétroaction vidéo ou de la rédaction du rapport réflexif, l'enseignant peut très bien parvenir à effectuer des commentaires sur ce qui est rédigé par l'élève, soit parce qu'il l'a directement vu lors de la séance de cours, soit parce qu'il l'extrapole ou tout simplement parce qu'il essaie de le définir sans nécessairement pouvoir y parvenir. Pour cette raison, le modèle retenu dans le cadre de cette recherche est légèrement différent du modèle utilisé par Dehon lequel remplace l'aire relative à la cognition de l'élève par l'aire « d'activité ».

3.3.6 Grille de codage relative aux objets sur lesquels portent la réflexivité

Afin de réaliser l'analyse de contenu envisagée, le modèle retenu est opérationnalisé sous la forme d'une grille de codage, présentée à la suite. Cette grille est constituée de cinq « sous grilles » (tableau 26 à tableau 30) : une par aire et une pour les 4 pôles. L'ensemble des aires et des pôles sont rappelés et un exemple issu des corpus analysés est fourni afin de permettre de mieux appréhender la définition de chacune des catégories composant les aires.

Pour rappel, l'aire didactique concerne l'ensemble des éléments relatifs au contenu et à la manière de le préparer, le transposer, le transmettre et de le présenter.

Tableau 26 : grille de codage de l'aire didactique

Aire didactique	Définitions	Illustrations
Choix et organisation des contenus	La catégorie « choix et organisation des contenus » relie l'enseignant à l'aspect objet et concerne l'ensemble des éléments relatifs à ce que l'enseignant intègre, choisit, organise… de la sphère des objets vers sa préparation ou durant l'interaction.	*« Cette relation dépend des attentes de l'une et l'autre partie. Il allait donc de soi d'identifier au préalable les attentes de l'école vis-à-vis de l'employeur qui reçoit l'élève au sein de son entreprise, et les attentes de l'employeur »*
Discours didactique	Le « discours didactique » concerne l'ensemble des manifestations orales ou écrites (utilisation du tableau noir par exemple) que l'enseignant effectue dans le but de faire apprendre les élèves.	*« J'ai donné beaucoup d'exemples pratiques et j'ai pris mon temps durant les explications théoriques pour que les élèves comprennent tous les points importants de la leçon »*

Référence à la préparation de leçon	La « référence à la préparation de leçon », comme son nom l'indique, concerne ce que l'enseignant communique au sujet de sa préparation de leçon, la manière dont il l'a conçue, structurée. Cette catégorie renvoie également à la fonction attribuée aux différentes activités organisées, etc.	*« Dans le cadre de la réalisation de cette leçon, j'ai procédé selon différentes étapes. Tout d'abord, j'ai consulté différents ouvrages de référence. Cette première lecture m'a permis de me familiariser avec le thème abordé « L'école et la lutte contre la violence et les incivilités ». J'ai relevé les différents points/chapitres théoriques qui présentaient un rapport avec la matière. J'ai structuré la leçon afin d'amener les « élèves » à d'abord intégrer les bases du sujet (qu'est-ce que la violence ? quelles sont ses origines ?), pour finalement aborder le sujet en lui-même »*
Support didactique	Les éléments associés à la catégorie « support didactique » concernent toutes les références faites au tableau noir, au Power Point, aux feuilles de cours, aux vidéos utilisées etc.	*« À propos des supports vidéo proposés, ceux-ci ont été très appréciés et paraissaient intéressants, permettant alors d'illustrer chacune des situations d'éducation précoce qu'il est possible de rencontrer de nos jours »*

Le tableau suivant présente la grille de codage relative à l'aire psychopédagogique. L'aire psychopédagogique est relative aux individus, notamment aux aspects relationnels, aux éléments relatifs à l'espace et au temps tels que les regroupements, l'organisation et la gestion temporelle et spatiale, les différentes activités mises en place ainsi que la dynamique insufflée. Finalement, l'aire psychopédagogique s'intéresse également aux interactions verbales ou écrites survenant durant la leçon.

Tableau 27 : grille de codage de l'aire psychopédagogique

Aire psycho pédagogique	Définitions	Illustrations
Actes de langage	Les éléments associés à la catégorie « actes de langage » concernent non pas le fond mais la forme du message transmis (tics, clarté, répétitions, erreurs) tant à l'écrit, qu'à l'oral (tableau par exemple).	*« J'ai également remarqué, une certaine manie de ma part de souvent demander si ça allait pour tout le monde »*
Activités sur les contenus	Les commentaires relatifs aux activités sur les contenus renvoient à ce que le futur enseignant dit ou écrit au sujet des activités proposées aux élèves ou au sujet des activités que les élèves réalisent (seul ou en groupe).	*« Les élèves devaient retrouver les caractéristiques principales et rattacher à un trouble de l'apprentissage spécifique, vu précédemment »*
Climat-espace	Il s'agit de l'ensemble des éléments associés à la gestion du climat de travail dans la classe ainsi que la disposition générale des élèves, des bancs, des déplacements d'élèves.	*« J'ai tout d'abord trouvé très bien le fait de mettre tous les élèves du même côté de la classe, de me présenter et de leur demander d'en faire autant »*
Dynamique corporelle	Il s'agit principalement des éléments associés à l'enseignant : ses déplacements, sa stature, ses gestes…	*« J'ai cependant commis l'erreur de rester en position assise tout au long de la leçon »*

Gestion de l'apprentissage	Les éléments associés à la gestion de l'apprentissage concernent ce que l'enseignant dit ou met en place pour permettre aux élèves d'avancer dans leur cheminement, soit en les faisant approfondir leur raisonnement, en rebondissant sur leur réponse etc. en situation. Il s'agit de bien distinguer cet aspect de ce qui a été défini comme le discours didactique qui est relatif à un contenu.	*« J'ai eu de grandes difficultés à rebondir, à faire développer par les élèves les éléments que je souhaitais qu'ils mettent en évidence »*

Référence à la préparation de leçon	Cette catégorie porte la même appellation dans deux aires différentes. S'il s'agit dans l'aire didactique de la référence à la préparation en tant qu'éléments structurés, préétablis, etc. il s'agit ici de relever les indications que le futur enseignant donne au sujet de l'adéquation/inadéquation de sa préparation, des adaptations ayant été réalisées en cours de leçon etc.	*« À un moment, je pose des questions qui ne sont pas du tout notées dans intro-étapes-matière. Je leur pose des questions parce que je me dis à ce moment-là : "Tiens, j'ai le document avec eux, j'ai des questions qui me viennent en tête pour les faire réfléchir". Et alors, je vois après que j'ai comme observations : "Tiens, tu maîtrises parfaitement la matière etc." et hier j'ai des élèves qui m'ont dit : "Madame, c'est la première année que vous donnez ce cours-là?", je dis "Oui"-"Ah, vous connaissez tout." Mais c'est vrai que, je m'imprègne beaucoup avant de donner cours pour que je ne doive pas être tributaire de mes feuilles tout le temps. Donc c'est vrai, mes questions, c'était pas pensé, je ne les ai pas notées dans intro-étapes-matière mais c'est sur le coup, je me suis dit : "Tiens, ce serait peut-être intéressant de les faire réfléchir là-dessus et je le sais parce que ça va arriver." Du coup, j'ai des collègues qui m'ont dit : "Tu fais bien le lien." Mais bon, ces questions étaient posées tout à fait au hasard, j'ai réussi à refaire le lien avec leurs mots et ce que j'avais entendu quoi »*

Rythme-temps	Cette catégorie concerne tous les aspects liés au temps et au rythme dans la classe, qu'il s'agisse de la gestion du temps total d'un cours ou bien du temps nécessaire à un élève pour compléter une activité.	*« En ce qui concerne la gestion du temps, je suis allée un peu trop vite et je me suis retrouvée face aux élèves alors que j'avais terminé. Il m'a donc fallu improviser »*

La grille de codage relative à l'aire cognitive est présentée dans le tableau 28. Cette aire, relative au processus d'apprentissage, est relative à tout ce qui concerne l'élève en termes de cognition, de connaissance préalable et de profil d'apprentissage.

Tableau 28 : grille de codage de l'aire cognitive

Aire cognitive	Définitions	Illustrations
Apprentissage et motivation de l'élève	Cette catégorie correspond à tous les éléments que le futur enseignant associe aux traces de l'apprentissage (ou de son absence) ou de la motivation (plaisir, proactivité, intérêt) des élèves vis-à-vis de ce qui leur est proposé.	*« (…) car les « élèves » ont eu l'air d'apprécier la leçon, mais aussi d'apprendre certains concepts importants faisant partie des objectifs de départ »*

Niveau de l'élève – profil de l'élève	Les éléments associés au niveau de l'élève concernent son avancée dans son cursus scolaire et son niveau attendu (ou observé) qu'il détient. La notion de profil renvoie à ce que l'exemple présente, c'est-à-dire, des éléments relatifs aux caractéristiques de l'élève identifiés par le futur enseignant comme pouvant avoir un effet sur l'apprentissage. Les éléments relatifs à la maturité de l'élève sont également repris dans cette catégorie.	*« Ce qui me semble nécessaire pour les élèves, surtout lorsque l'on sait que certaines personnes sont plus visuelles qu'auditives »*
Raisonnement/ réflexion de l'élève	La catégorie de codage relative au raisonnement et à la réflexion de l'élève correspond à ce que l'enseignant communique au sujet des démarches intellectuelles qu'il observe ou souhaite développer chez les élèves.	*« Il était également prévu de les faire réfléchir sur le caractère judicieux ou non de l'existence d'une relation entre les acteurs école et employeurs dans la détermination des programmes et dossiers pédagogiques »*
Connaissances/ représentations de l'élève	Cette catégorie est relative à ce que l'on pourrait dénommer comme le « déjà là » des élèves tant au point de vue de leurs connaissances que de leurs représentations.	*« En 4ème, ils ont fait technique sociale et d'animation et que c'est la suite et qu'ils voient dans un premier temps l'idée de l'éducateur qui prend les présences à l'école, qui gère les absences, qui reprend les mots et ainsi de suite et puis de par leur stage en institution »*

La dernière aire envisagée, l'aire d'objectivation, fait référence aux manifestations verbales et non verbales des élèves liées à la construction de l'objet d'apprentissage.

Tableau 29 : grille de codage de l'aire d'objectivation

Aire d'objectivation	Définitions	Illustrations
Action des élèves	Il s'agit des commentaires relatifs à « ce que font les élèves », qui est à distinguer de la catégorie relative aux « activités sur les contenus » de l'aire psychopédagogique, laquelle se focalise sur les activités proposées aux élèves et qui ont pour conséquence de provoquer la mise en action des élèves.	*« Ils ont même eu l'occasion de débattre ensemble sur les actes pouvant être ou non considérés comme violents »*
Manifestation de la compréhension de l'élève	Il s'agit des éléments associés à ce que l'élève laisse entrevoir au sujet de sa compréhension ou incompréhension de ce que l'enseignant propose.	*« J'ai senti que les élèves décrochaient petit à petit mais je n'avais pas prévu une telle incompréhension »*

Réponse - avis de l'élève	Les réponses et les avis des élèves peuvent être presque considérés comme une sous-catégorie de la manifestation de la compréhension tant leur réponse et avis peuvent être interprétés comme des signes de leur compréhension. Cependant, cette catégorie est restée « indépendante » afin de permettre de coder spécifiquement les éléments associés à ce que les élèves proposent comme réponse.	*« À l'occasion de la seconde partie de la leçon (causes de la violence), j'ai relevé que les élèves avaient fourni des réponses qui étaient à nouveau éloignées de celles que j'avais préparées »*

La dernière grille de codage est relative aux quatre pôles que comprend le modèle de la situation d'enseignement-apprentissage : il s'agit des trois pôles classiquement associés au triangle pédagogique (enseignant, élève, objet) auquel est ajouté le pôle résultat.

Tableau 30 : grille de codage relative aux pôles

Pôles	Définitions	Illustrations
Pôle élève	Le pôle élève permet de coder tout ce que les aires d'objectivation et cognitive ne prennent pas en considération tels que le comportement, les valeurs, l'identité, …	*« Là ils sont gentils et disciplinés »*
Pôle enseignant	Le pôle enseignant renvoie à la personne qui incarne le rôle d'enseignant. Cette catégorie reprend les aspects psychologiques tels que les émotions, les images du métier, les attentes, les connaissances…	*« J'étais trop timide et pas assez prof. Je suis quelqu'un qui fait une présentation et qui pose des questions mais pas plus »*
Pôle objet	Le pôle objet permet de coder les références que les futurs enseignants font de l'aspect « matière » ou « savoir » qu'ils traitent	*« La relation dans le cadre du contrat d'apprentissage et dans le cadre du CEFA »*
Pôle résultat	Le pôle résultat renvoie aux commentaires que les futurs enseignants font du résultat observé ou attendu	*« Et je pense que j'aurais eu une meilleure fixation de la matière si, de cette situation-là, j'avais construit avec eux »*

3.4 Précisions concernant l'analyse des séances de rétroaction

3.4.1 La retranscription

La question de la retranscription des entretiens pose des problèmes théoriques et pratiques. En effet, il peut être légitime de se demander *« comment reproduire fidèlement à l'écrit un discours oral fait d'hésitations, de phrases avortées, de reformulations constantes, d'intonations particulières ? »* (Alber, 2010, p. 5). Miles et Huberman (2003) distinguent deux modes de retranscription : l'une se voulant exhaustive et intégrant le plus possible d'éléments (reprises, erreurs, hésitations, pauses), l'autre présentant une retranscription « *simple et monocorde* » (p. 104). Le choix du type de retranscription plutôt qu'un autre est à mettre en lien avec les finalités de la recherche poursuivie. Ainsi, Rigot (2007) distingue d'une part des domaines de recherche cherchant « *à conserver les particularités de productions orales* » (la linguistique) et, d'autre part, des domaines tels que le journalisme ou la sociologie qui ont « *des pratiques de transcription qui s'apparentent plus à la transposition ou à l'adaptation* » (p. 181). Rigot précise également que la forme de la transcription fidèle des propos tenus constitue pour une part un obstacle à l'analyse.

Dans le cadre de ce travail, l'intérêt ne se porte pas sur la forme des propos tenus par les futurs enseignants : il a donc été décidé d'adopter un style de retranscription ne prenant pas en considération des éléments tels que les silences, les rires, etc. D'autres éléments ont été conservés : les hésitations, les répétitions et les ellipses (exemple : « *j'ai pas vu* » au lieu de « *je n'ai pas vu* »).

En ce qui concerne les préoccupations techniques de la retranscription, le logiciel Nvivo® a été utilisé, bien que cette fonctionnalité ne semble pas être suffisamment diffusée[95]. Cette fonctionnalité permet de ne pas devoir alterner en différents logiciels ce qui procure, entre autres, un gain de temps considérable. Le recours au mode de retranscription proposé par Nvivo® permet également d'associer une ligne du temps aux éléments retranscrits, ce qui offre l'avantage, lors de l'analyse, de retrouver les extraits de l'enregistrement audiovisuel.

[95] Alber (2010) note « *on peut regretter l'absence d'articulation entre les logiciels qui permettent de retranscrire les entretiens et ceux qui permettent de les analyser : les premiers sont souvent déconnectés de tout système analytique, se contentant de faciliter la retranscription des entretiens pris isolément ; quant aux CAQDAS, ils délaissent ce qui a trait aux premières étapes de la recherche qualitative* »… alors que Nvivo® 8, appartenant à la famille des CAQDAS, a été mis sur le marché en 2008.

3.4.2 Les interventions du superviseur

Afin d'affiner la compréhension de la séance de rétroaction, il apparait tout aussi pertinent de prendre en considération, en termes d'analyse, les propos tenus par le superviseur et de les mettre en relation avec les propos tenus par le futur enseignant. Cette analyse suppose la prise en considération de deux aspects des interventions du superviseur : la nature de l'intervention et l'objet sur lequel elle porte.

3.4.3 Nature des interventions du superviseur

En ce qui concerne la nature des interventions, la synthèse des modèles de Blanchet (1989) et de Berthier (2006) relatifs aux relances de l'interviewer permet d'en répertorier six : (1) la reformulation/clarification, (2) la réitération (reflet, écho), (3) l'interprétation, (4) le recentrage, (5) le questionnement et (6) la déclaration. Ces composantes ont été intégrées au modèle de De Lièvre (2005) explicitant les fonctions du tuteur. Au final, ce sont cinq fonctions qui ont été identifiées : (1) la fonction d'évaluation, (2) la fonction pédagogique comprenant les invitations à poursuivre ; les questions de justification ; les questions liées à la situation observée ; les questions métacognitives amenant le futur enseignant à prendre du recul par rapport à son action (alternatives possibles par exemple) ; la transmission d'un savoir, d'un avis, d'un conseil ; (3) les questions liées au futur enseignant, (4) la fonction sociale (rassurer, dédramatiser) et (5) la fonction structurante concernant la clarification et l'interprétation de la situation ou des propos, le recentrage des propos, la réitération et le fait de compléter les propos du futur enseignant.

Ces différents aspects sont réunis dans le tableau suivant. Celui-ci présente en vis-à-vis de chaque catégorie, un exemple issu des entretiens menés avec les futurs enseignants.

Tableau 31 : nature des interventions du superviseur (d'après Blanchet, 1989 ; De Lièvre, 2005 ; Berthier, 2006)

Fonctions	Sous-type	Illustrations
Évaluative	Feedback/ approbation	*« J'ai trouvé l'intro très pertinente »*
Pédagogique	Invite le futur enseignant à poursuivre sa phrase	*« On constate que là finalement tu construis sur... »*
	Question encourageant la justification	*« C'est intéressant pourquoi? »*
	Question liée à la situation	*« Tu penses que les élèves ont remarqué ? »*
	Question métacognitive	*« Oui mais si tu te rends compte de tout ça en classe en stage, qu'est-ce que tu fais? »*
	Transmission - déclaration d'un avis, d'un savoir, d'un conseil	*« Donc tu dois faire attention à ce genre d'élément...ça peut vite se retourner contre l'enseignant. Une bonne idée en apparence n'est pas toujours ce qu'elle parait être. Il faut pouvoir justifier l'emploi des documents, c'est ainsi que l'on peut l'expliquer aux élèves »*
Question liée au FE	/	*« Tu as eu peur des caméras ? Tu étais stressée ? »*
Sociale	Rassurer/ dédramatiser	*« Vous passiez dans les premières, vous n'avez pas pu observer les autres avant non plus »*
Structurante	Clarification interprétation de la situation	*« Et tu voulais confronter ces représentations-là à celles des élèves en face de toi ? »*
	Complète les propos du FE	*« …et de parvenir à une réponse correcte »*
	Recentre les propos	*« Ça tu en as déjà parlé ! »*
	Réitère, reflète	*« J'ai trouvé qu'effectivement c'était une forme de rupture »*

3.4.4 Objet des interventions du superviseur

Afin de garantir une cohérence entre l'analyse des propos des superviseurs et ceux des futurs enseignants, c'est le même modèle de la situation d'enseignement-apprentissage qui a été décliné dans le cas du futur enseignant et du superviseur. Cette manière de procéder permet de comparer les interventions de l'un et de l'autre sur la base des mêmes éléments et donc de s'interroger sur différents aspects de la supervision, notamment celui de savoir s'il existe un équilibre ou un déséquilibre en ce qui concerne les aspects visés par les prises de parole respectives.

Cette prise en considération des propos du superviseur permet de mieux définir le rôle et l'évolution du superviseur au sens entendu par Baribeau (1996) qui précise que « *plutôt que de chercher à neutraliser la subjectivité du chercheur* (qui est en l'occurrence le superviseur)*, nous avons cherché à la mettre en valeur et à l'utiliser dans la production de connaissances* » (p. 587).

3.4.5 L'initiative de la parole

Boutet et Gagné (2008) soulignent que la provenance du sujet de conversation est un signe de l'approfondissement réflexif : plus celle-ci est dans le camp du futur enseignant, plus elle constitue le signe d'un approfondissement réflexif. Dans le cadre de cette étude, il est apparu intéressant d'analyser cet aspect. Mis à part le fait de relever le degré de proactivité du futur enseignant, il est également intéressant de croiser cette information avec l'objet sur lequel porte chacune de ses interventions et parvenir de cette manière à répertorier les objets de la situation d'enseignement-apprentissage énoncés plus aisément par le futur enseignant et, par la même occasion, identifier les éléments auxquels il reste peu sensible, voire aveugle. En ce sens, trois catégories d'initiatives de parole ont été répertoriées en fonction de l'initiative de l'arrêt de la bande vidéo :

- une intervention proactive du futur enseignant (ou du superviseur) est caractérisée comme telle si c'est lui qui interrompt la bande et effectue le commentaire ;

- une intervention réactive du futur enseignant (ou du superviseur) est caractérisée comme telle lorsqu'il y a une prise de parole en retour du futur enseignant (ou du superviseur) suite à une intervention proactive du superviseur (ou du futur enseignant) ;

- les autres interventions sont considérées comme faisant partie des interventions interactives. Celles-ci apparaissent donc au troisième tour de parole : une manifestation proactive entraine une intervention réactive laquelle entraine à son tour une intervention de type interactive.

Cette catégorisation concerne les tours de parole autour d'un même objet ; dit autrement, si au cours d'une série d'interventions interactives l'un des deux protagonistes oriente les échanges sur un autre objet de la situation d'enseignement-apprentissage, cette prise de parole est alors considérée comme une intervention proactive entrainant à son tour une prise de parole réactive, etc.

Le tableau suivant illustre ces différents tours de parole : le futur enseignant interrompt la vidéo pour faire un commentaire (FE proactif) auquel le superviseur répond (S réactif). Le futur enseignant ne reste pas impassible face à la remarque du superviseur et confirme par un « ouais » (FE interactif), le superviseur enchaine dans la phase interactive en posant une question (S interactif).

Tableau 32 : exemples d'interaction entre le futur enseignant et le superviseur

3:36,0 - 4:14,2	Visionnement du DVD	Vidéo	Type d'intervention
4:14,2 - 4:19,7	*« c'est sûr que là si j'avais été debout ça aurait été plus sympa »*	Futur enseignant 8	Proactif
4:19,6 - 4:21,6	*« c'est vrai que tu es cachée derrière ton bureau »*	Superviseur	Réactif
4:21,5 - 4:25,7	*« ouais ! »*	Futur enseignant 8	Interactif
4:25,7 - 4:26,7	*« si je me souviens, tu n'as pas beaucoup bougé n'est-ce pas ? »*	Superviseur	Interactif

3.4.6 Synthèse de la démarche méthodologique

Une partie de la démarche méthodologique est issue de l'application des « *Informations méthodologiques à spécifier dans les comptes-rendus de recherche* » proposées par Tochon (1996, p. 493). Cette « check-list » présente les informations minimales à communiquer afin d'assurer la transparence et la qualité méthodologique de la recherche.

L'analyse effectuée porte sur deux aspects des entretiens :

a) la description des différents entretiens selon les indicateurs quantitatifs suivants :

- le temps de passation de chaque entretien ;
- le nombre de mots prononcés :
    - par le futur enseignant, en y incluant les notions de réactivité-proactivité-interactivité ;
    - par le superviseur, en y incluant les notions de réactivité-proactivité-interactivité.

b) l'analyse du contenu des entretiens, c'est-à-dire, l'étude :

- de la nature des interventions du superviseur ainsi que les objets sur lesquels elles portent ;
- des processus réflexifs mobilisés par les futurs enseignants ainsi que les objets de la situation d'enseignement-apprentissage auxquels ils se rapportent.

3.4.7 Architecture de la grille

Sur la base des différents éléments présentés dans ce chapitre, la grille de codage a été divisée en quatre sous-catégories. Celles-ci sont présentées en annexe (annexe 6) à l'aide de captures d'écran du logiciel Nvivo®. La première distinction effectuée dans la grille concerne les deux acteurs dont les propos sont analysés : le futur enseignant et le superviseur. Chacune de ces deux sections est ensuite déclinée selon les trois types d'initiative de la parole décrits précédemment : proactivité – interactivité - réactivité. Au sein de chacune de ces sous-sections, les objets sur lesquels porte la réflexivité ont été répertoriés ainsi que la nature de l'intervention des superviseurs versus le processus réflexif ou l'intervention non réflexive dans le cas des futurs enseignants.

Finalement, un dernier niveau d'analyse concerne le niveau le plus fin de l'arborescence, à savoir, les composantes de chaque élément du modèle de la situation d'enseignement-apprentissage, chacun des processus réflexifs (pour le futur enseignant) et chacun des types d'interventions (pour le superviseur).

Les processus et fonctions identifiés précédemment ne renseignent en rien à propos des objets et du processus auxquels se réfèrent les futurs enseignants. Que l'on s'intéresse à n'importe lequel des processus réflexifs, il est utile de définir l'objet sur lequel il porte. C'est en ce sens que le codage est effectué afin de parvenir à effectuer des « croisements » entre les interventions du superviseur/processus réflexifs des futurs enseignants et les objets de la situation d'enseignement-apprentissage.

3.5 Précisions concernant l'analyse des dossiers réflexifs

Le contenu des dossiers réflexifs constituent, avec la retranscription des séances de rétroaction et les avis des élèves remis à la suite du micro enseignement, l'une des trois sources d'informations utilisées dans le cadre de cette recherche.

3.5.1 Unité de codage

S'agissant de l'unité de codage, elle ne se base plus, comme lors de la phase exploratoire, sur un critère syntaxique, mais bien sur un critère sémantique. Il s'agit de la manière la plus pertinente de comparer les éléments issus de l'analyse du dossier réflexif et ceux issus de l'analyse des séances de rétroaction. En effet, ces derniers étant organisés sur le mode de l'oral, la retranscription n'est pas effectuée par l'émetteur du message oral. C'est donc le retranscriveur qui ponctue, selon une structure qui lui est propre[96], les propos de l'émetteur du discours oral, à savoir le superviseur et le futur enseignant. Par ailleurs, au sujet de la spécificité de l'oral, comme le signalent Boufaden, Delisle et Moulin (1998), les distorsions présentent à l'oral et, par conséquent, dans les retranscriptions, rendent les logiciels tels que Tropes® moins efficaces car ils produisent des résultats sur la base d'une reconstruction. C'est également pour cette raison que ce logiciel n'a plus été utilisé dans la seconde phase de recherche.

[96] Supprimer les silences et les remplacer par un point, finir les mots qui parfois à l'oral ne sont pas achevés, reconstruire certaines tournures de phrase, éliminer les hésitations…

3.5.2 Grille de codage

Les grilles de codage sont basées sur les éléments théoriques déjà décrits dans ce travail : à savoir les processus réflexifs et les objets sur lesquels ils portent. L'analyse des dossiers réflexifs précédés d'une séance de rétroaction a nécessité l'adjonction de nouvelles catégories permettant d'intégrer les propos relatifs aux avantages et aux bénéfices retirés de l'expérience, l'intégration des avis des observateurs et ceux du second membre du duo. Ces « nouvelles » catégories ont été reprises dans la catégorie « non réflexif » : ces propos ont été classés en tant que tels non parce qu'ils ne présentent aucun intérêt (ils témoignent, par exemple, de la capacité des futurs enseignants à revenir sur sa formation) mais bien parce qu'ils ne concernent pas une réflexion sur la situation d'enseignement-apprentissage.

L'analyse des dossiers réflexifs (à l'exception de ceux de l'année universitaire 2007-2008) étant couplée à l'analyse des entretiens de rétroaction, la grille de codage a été « dédoublée » dans le sens où deux arborescences complètes sont utilisées : elles se différencient par un code initial qui propose deux entrées : « réinvesti » ou « typique ». Le premier est relatif à ce qui est considéré comme le réinvestissement de la rétroaction, ce qui signifie que le futur enseignant écrit au sujet d'un élément abordé dans le cadre de l'entretien de rétroaction, cet extrait est classé dans la grille « réinvestissement ». A contrario, si le futur enseignant fait part, dans son dossier réflexif, d'éléments n'ayant pas été abordés dans le cadre de l'entretien, les extraits concernés sont classés dans la grille des éléments « typiques » du dossier réflexif. Cette classification facilite la comparaison des deux corpus.

3.6 Précisions concernant l'analyse des « avis élèves »

La prise en considération des analyses menées par les futurs enseignants lorsqu'ils occupent le statut d'élève permet de s'intéresser au lien éventuel existant entre le rôle occupé (vision interne dans le dossier réflexif versus vision externe dans le rôle d'élève) et le type de propos tenu vis-à-vis de la pratique vécue ou observée – auto-observation et hétéro-observation (Wagner, 1998). En d'autres termes, cela revient à se demander si les futurs enseignants tiennent des propos différents selon la position qu'ils occupent.

À cette fin, cinq avis émis en tant qu'élèves ont été analysés par chaque futur enseignant à l'aide d'une grille de codage structurée par les processus réflexifs et les objets sur lesquels les processus réflexifs portent. Dans ce cas de figure, il faut davantage considérer l'opération comme une analyse de la pratique d'autrui ; appliquée à cela, l'utilisation des processus réflexifs est donc à considérer comme un outil permettant la comparaison de productions réalisées selon deux rôles différents.

3.7 Outils utilisés

Deux outils présentés dans la méthodologie d'analyse du dispositif 1.0 (chapitre VII) sont utilisés dans le cadre de la deuxième phase de recherche : il s'agit de Nvivo® et de QDA Miner®.

Les analyses de contenu thématiques sont réalisées à l'aide du logiciel Nvivo®. Elles permettent de poser un regard sur :

- le contenu des dossiers réflexifs de chaque année universitaire investiguée ;
- la teneur des propos du superviseur et du futur enseignant à l'occasion des séances de rétroaction en ce qui concerne les années universitaires investiguées ;
- l'analyse que les futurs enseignants portent sur le travail de leurs collègues lorsqu'ils jouent le rôle d'élève.

Deux aspects particuliers des entretiens de rétroaction sont traités avec le logiciel QDA Miner® et la fonctionnalité relative aux séquences de codes : d'une part, la structuration du discours du futur enseignant, c'est-à-dire l'enchainement entre deux processus réflexifs; d'autre part, l'adéquation entre les objets sur lesquels portent les interactions entre superviseur et futur enseignant.

CHAPITRE X : RÉSULTATS DE LA SECONDE PHASE DE RECHERCHE

X. Résultats de la seconde phase de recherche

1. Remarque préliminaire

Un taux d'accord interjuges a été calculé à partir de la formule de Miles et Huberman (2003, p. 126) qui consiste à diviser le nombre d'accords entre les codages par la somme du nombre d'accords et du nombre de désaccords entre les codages. Un taux d'accord global de 70% correspond au seuil minimal défini par Miles et Huberman (2003, p. 126). Passé 80%, le score obtenu reflète un accord interjuges satisfaisant.

Dans le cadre de cette recherche 100 extraits ont été recodés[97] : une moitié des extraits concerne les processus réflexifs, l'autre moitié concerne les objets de la situation d'enseignement-apprentissage. Le score global obtenu est de 70,1%. Si l'on s'intéresse aux taux d'accord intermédiaire (aux niveaux (1) des processus et (2) des objets), on note qu'il n'y a pas de différence : les accords intermédiaires valent respectivement 70 % et 70, 2%. Ces valeurs ont été dénommées « l'option basse » dans le sens où il s'agit de la comparaison du codage de l'analyste et du 2ème codeur sans aucune discussion autour de ces codes (le deuxième juge s'est basé sur la définition des codes telle que communiquée dans ce travail).

A cette première forme de taux, il est intéressant d'adjoindre ce que Chaubet (2010, p. 129) nomme une *« option haute », c'est-à-dire, la prise en considération des « objets « non détectés par l'autre », c'est-à-dire pas nécessairement « en désaccord », mais seulement « pas vus »* ».

Il est ainsi apparu, au niveau des processus, que les critères définissant « l'exploration » et la « proposition d'alternatives » n'ont pas été compris de la même manière par les deux codeurs ; de manière identique, la « légitimation » en fonction d'une préférence ou d'une tradition a, dans le cas du second codeur, été utilisée lorsqu'une « évaluation » était faite sans référence à des indicateurs précis. Par exemple, la proposition suivante : « *je trouvais ça pas mal de leur dire d'écouter* » qui consiste en une « évaluation » du « discours didactique » a été associée par le second juge à un élément caractérisé par la « préférence » puisqu'il n'y a pas de référence explicite à une norme. La prise en compte de ces différences, lorsqu'elles ont amené à un recodage consensuel, porte l'accord interjuges « option haute » à 77,5% en ce qui concerne les processus réflexifs.

[97] Le premier codage, intégrale, des différents matériaux d'analyse a été effectué par le chercheur réalisant cette thèse. Le deuxième codage permettant de calculer le taux d'accord interjuges est réalisé par Arnaud Dehon.

Au niveau des objets sur lesquels portent la réflexivité, plusieurs différences de perceptions ont été relevées : la première concerne les éléments ayant trait à la motivation/l'ennui de l'élève que l'analyse associe aux aspects « cognitifs », tandis que le second codeur les associe à l'aire « d'objectivation » ; la deuxième concerne la différence, parfois mince, entre la « référence à la préparation de leçon », le « choix et l'organisation des contenus » et la transposition didactique du « pôle objet ». De manière identique, lorsque les discussions sur ces divergences ont permis d'aboutir à un consensus, la valeur du taux interjuges est de 78,7%.

Ces options hautes ne sont pas retenues pour qualifier le taux d'interjuges tel que réellement calculé mais elles sont, d'un point de vue méthodologique, intéressantes à formuler car elles indiquent que les différences de codage initiales sont, à l'issue d'un échange entre les deux codeurs, diminuées. Cette information permet également de constater que l'étape d'opérationnalisation et d'explicitation des codes à partir de laquelle le deuxième codeur entreprend son codage (Miles & Huberman, 1994) nécessite un approfondissement puisque la discussion entre les deux codeurs permet de parvenir à un accord plus satisfaisant.

2. Structure de la présentation des résultats

Les prochaines sections concernant la présentation des résultats obtenus sur la base de l'analyse de différents corpus de données sont synthétisées dans la figure suivante (laquelle est utilisée à différents moments de ce chapitre afin de favoriser la lecture des différents résultats).

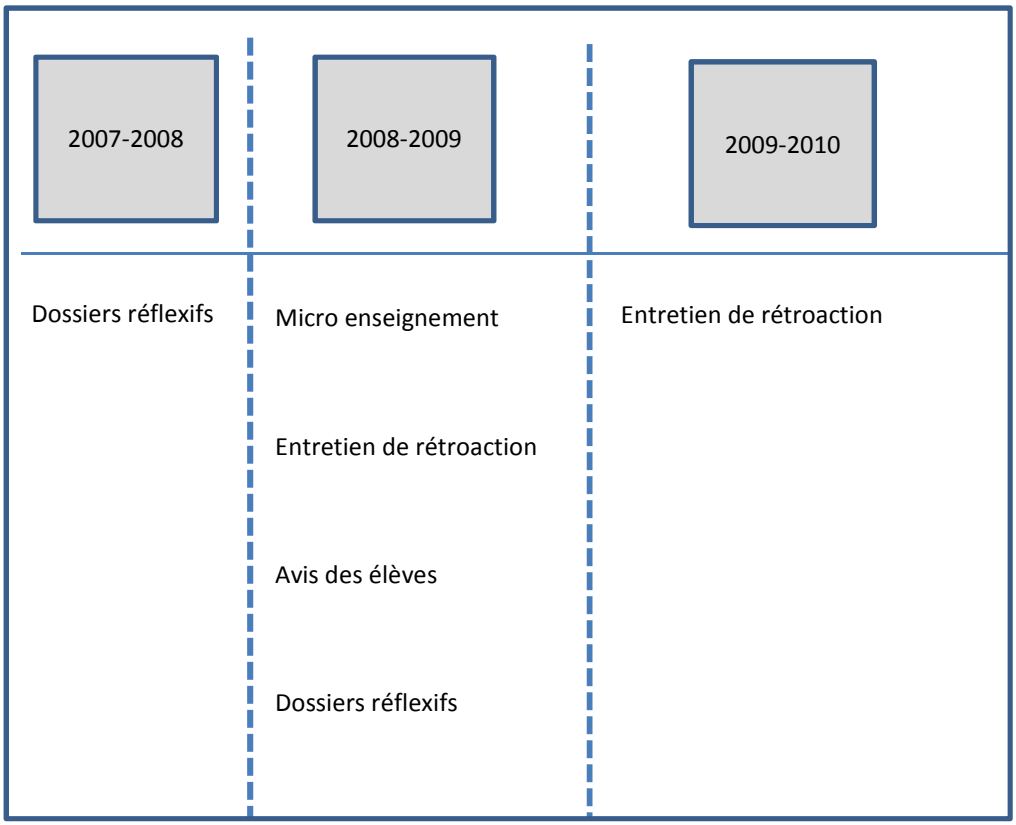


Figure 24 : organisation des résultats

L'année charnière de la présentation de ces résultats est l'année 2008-2009. Les sections de résultats concernent tout d'abord l'entretien de rétroaction (analyse des propos des futurs enseignants, du superviseur et de l'interaction entre eux), la présentation des résultats des dossiers réflexifs 2008-2009, l'analyse des avis remis en tant qu'élèves lors du micro-enseignement. Ensuite, les résultats relatifs à l'analyse des dossiers réflexifs rédigés en 2007-2008 sont proposés. Ils sont alors comparés aux résultats des dossiers réflexifs de l'année 2008-2009. Avant de proposer la synthèse des résultats, une comparaison des trois productions survenues dans le cadre de l'année 2008-2009 est réalisée. La présentation des résultats se termine par l'étude spécifique de trois cas de futurs enseignants (deux 2008-2009 et une 2009-2010).

3. Analyse des entretiens rétroactifs

La prochaine section présente les résultats de l'analyse des entretiens de rétroaction effectués en novembre 2008 entre un superviseur et dix futurs enseignants. Les résultats relatifs sont structurés en proposant les analyses relatives aux futurs enseignants et au superviseur (objets de la situation d'enseignement-apprentissage, processus réflexifs) et à la mise en lien des propos de l'un et de l'autre.

Ces résultats sont ultérieurement comparés aux résultats de l'analyse de l'entretien de dossiers réflexifs.

3.1 Analyse des propos tenus par les futurs enseignants dans le cadre de la rétroaction

Les résultats suivants concernent les propos tenus par les futurs enseignants.

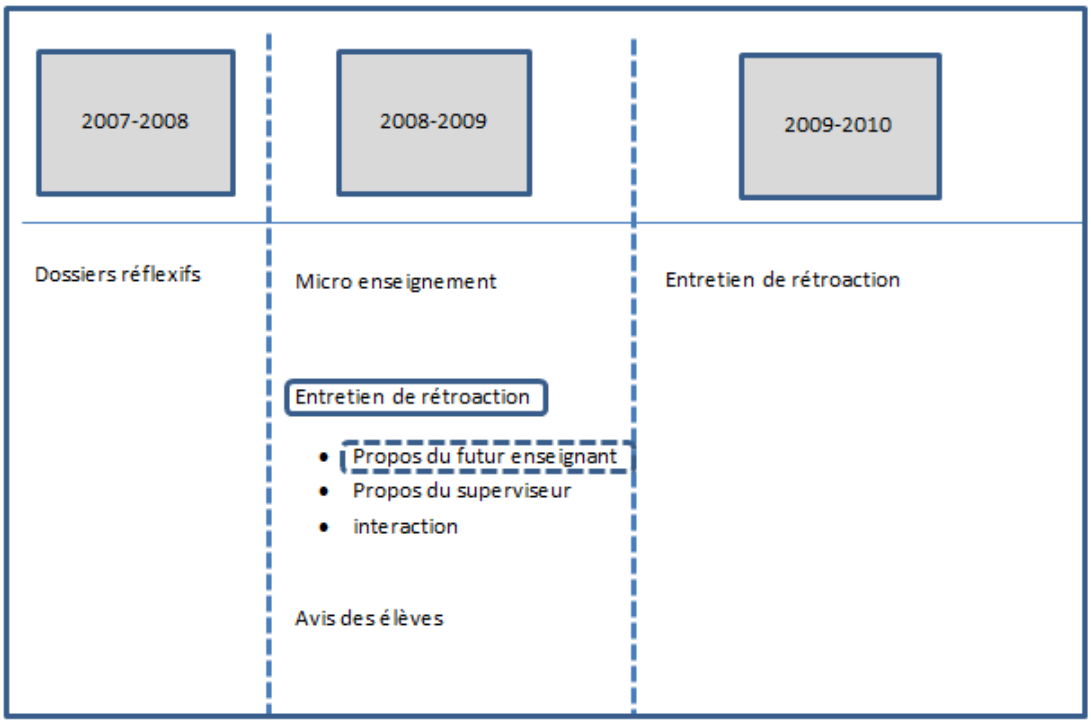


Figure 25 : structuration des résultats

3.1.1 Analyse des objets de la situation d'enseignement-apprentissage

3.1.1.1 Analyse globale de chacune des aires et pôles de la situation d'enseignement-apprentissage

L'intérêt poursuivi par cette partie du travail est de clarifier les propos tenus par les futurs enseignants en répondant à la question suivante : lors de la rétroaction, comment font-ils référence (ou non) aux différents éléments de la situation d'enseignement-apprentissage ?

La figure 26 propose d'observer la répartition générale des propos des futurs enseignants en fonction du modèle de la situation d'enseignement-apprentissage. Celle-ci concerne la répartition, en termes de pourcentages, du nombre de mots prononcés par les futurs enseignants. Le recours au nombre de mots a été préféré à la durée de l'entretien pour diverses raisons : il est calculé de manière précise par le logiciel Nvivo®, il n'est pas influencé par le débit naturel de parole de chacun des futurs enseignants ni par les opérations que ceux-ci effectuent au niveau de la lecture de la vidéo (pause, avance rapide, lecture…). A titre d'information, et pour obtenir un ordre de grandeur, la durée de l'entretien du futur enseignant 8/08[98] est de 56 minutes contre 33 pour le futur enseignant 9/08[99].

Les aires relatives à l'enseignement (didactique et psychopédagogique) sont au centre des propos des futurs enseignants puisqu'elles recueillent 35,7% et 36,25 % du nombre de mots codés, soit quasiment les ¾ de la totalité des propos. Les aires relatives au processus d'apprentissage (et donc à l'élève), à savoir les aires relatives à l'objectivation et à la cognition, ne regroupent que 16,8 % des propos tenus par les futurs enseignants. Ces résultats indiquent une centration forte, lors de la rétroaction, sur leur rôle d'enseignant. Cet aspect est approfondi lors de la présentation des résultats relatifs à ces aires.

[98] Le code attribué aux futurs enseignants est constitué de deux particules. La partie à gauche du / correspond à son matricule au sein de l'année académique référée à la droite du /. En l'occurrence FE8/08 correspond au futur enseignant 8 de l'année académique 2008-2009.

[99] Le débit de parole du futur enseignant 8/08 est de 101 mots par minute et de 105 mots par minute pour le futur enseignant 09/08.

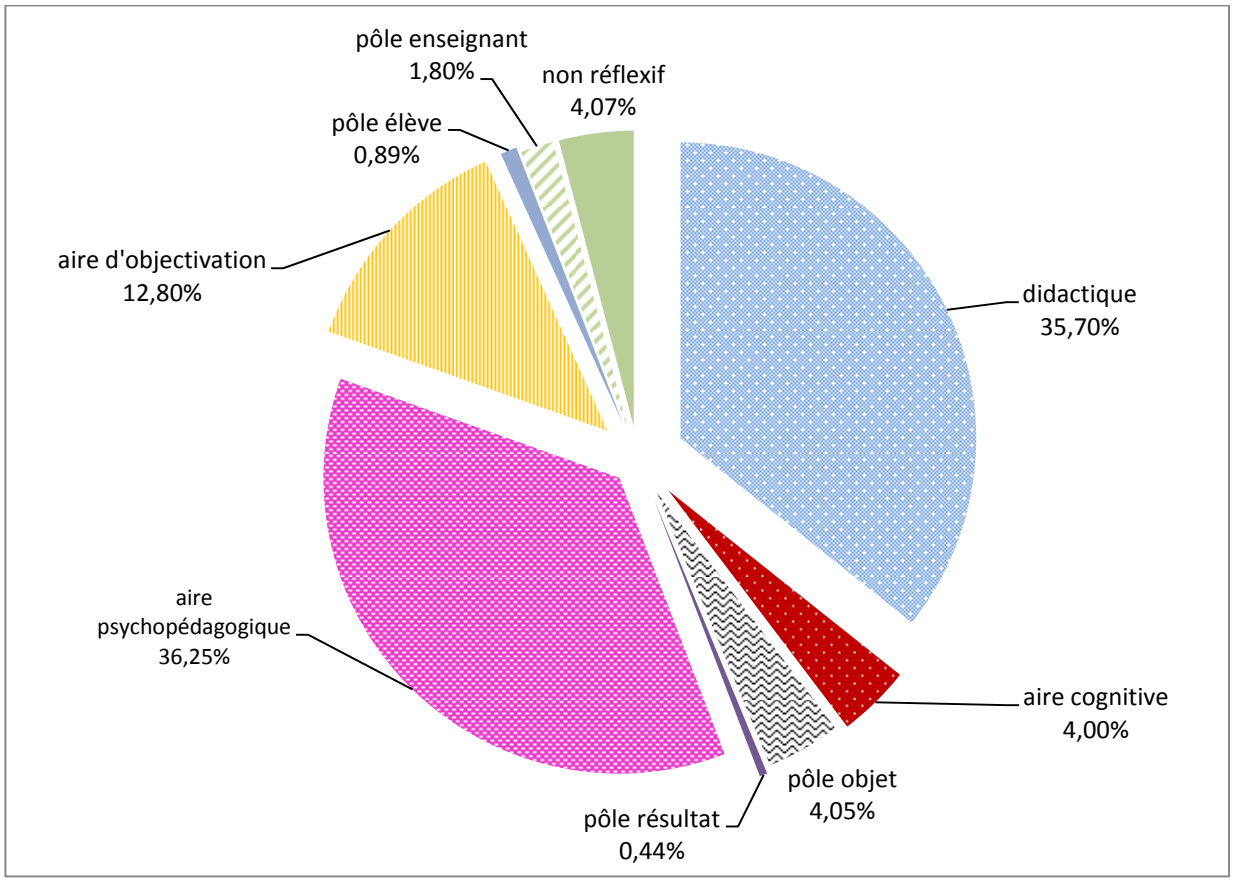


Figure 26 : répartition (%) du nombre de mots prononcés par les futurs enseignants (2008-2009) en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage

Si l'on s'intéresse aux entretiens non plus de manière globale (comme le propose la figure précédente) mais en fonction de chacun des dix futurs enseignants (figure 27) on constate que des disparités importantes existent en termes de nombres de mots prononcés.

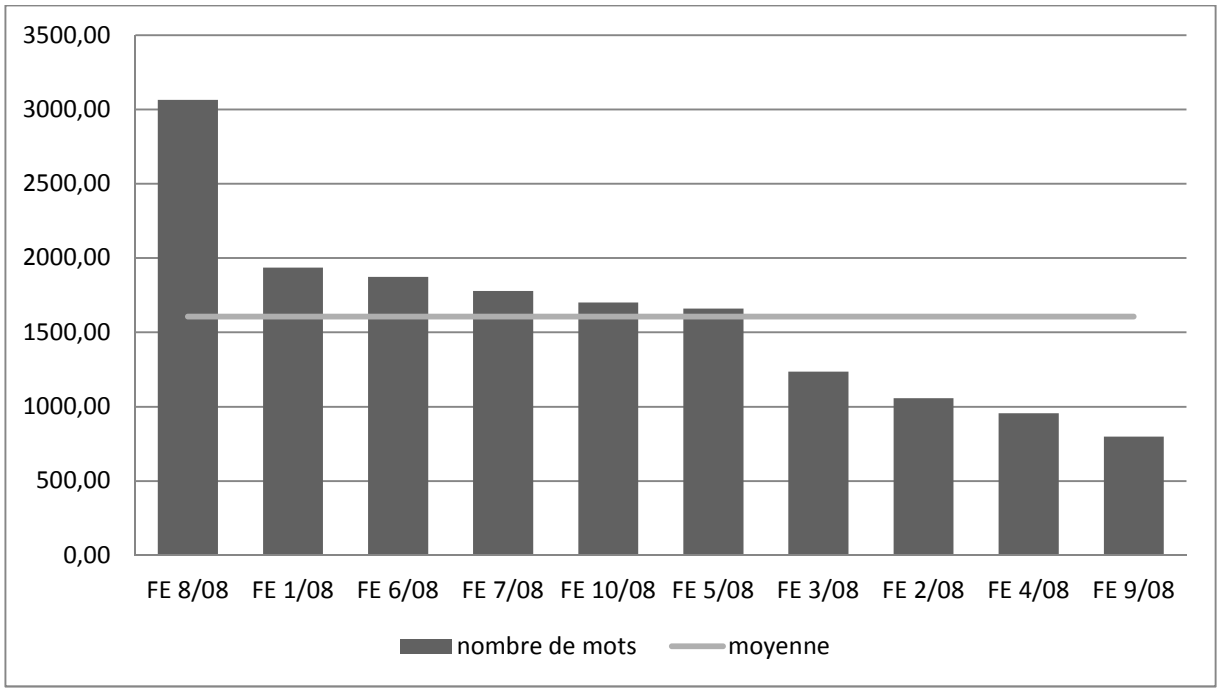


Figure 27 : nombre total de mots prononcés par chaque futur enseignant lors de la rétroaction (2008-2009)

En ce qui concerne les futurs enseignants de l'année 2008-2009, le nombre moyen de mots codés par rétroaction est de 1606,3 (écart type de 654), ce qui correspond à un coefficient de variation de 0,40. Si l'on effectue la même analyse au niveau de chacune des aires du modèle d'enseignement-apprentissage, on constate que cette observation vaut autant pour les aires recueillant une majeure partie des propos (ex. aire psychopédagogique, figure 28) que celles moins sollicitées (ex. aire d'objectivation, figure 29).

L'aire psychopédagogique (figure 28) avec une moyenne de 605 mots y étant associés, affiche des disparités importantes entre les futurs enseignants. Ainsi, dans le graphique que le futur enseignant 4/08 prononce 194 mots alors que le futur enseignant 7/08 en émet 1003. Cette dispersion se traduit par un écart type de 298,5, lequel, mis en rapport avec la moyenne, génère un coefficient de variation de 0,49. Cet écart au niveau de la répartition des propos est encore plus grand en ce qui concerne l'aire d'objectivation qui affiche un coefficient de variation de 0,51 (moyenne : 206,2, écart type : 106,3).

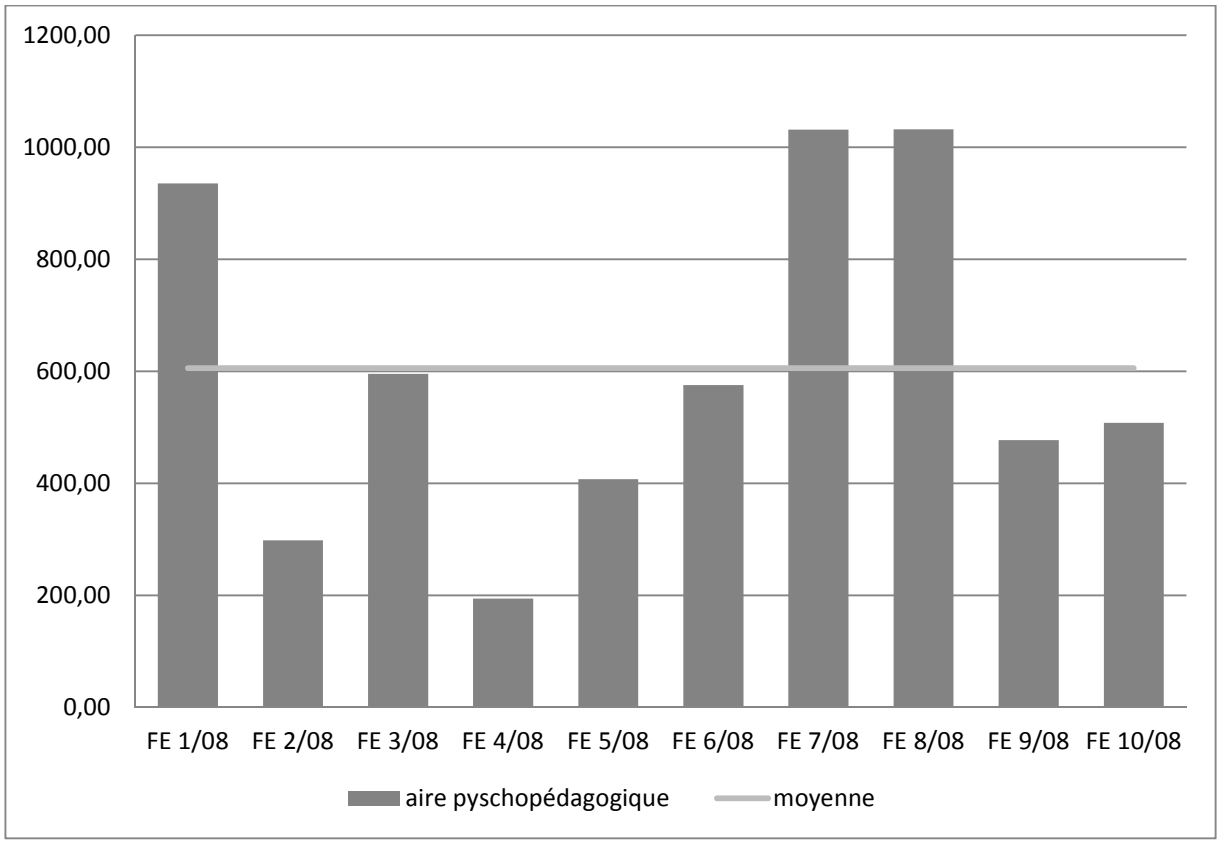


Figure 28 : répartition du nombre de mots de chaque futur enseignant en regard de l'aire psychopédagogique (rétroaction 2008-2009)

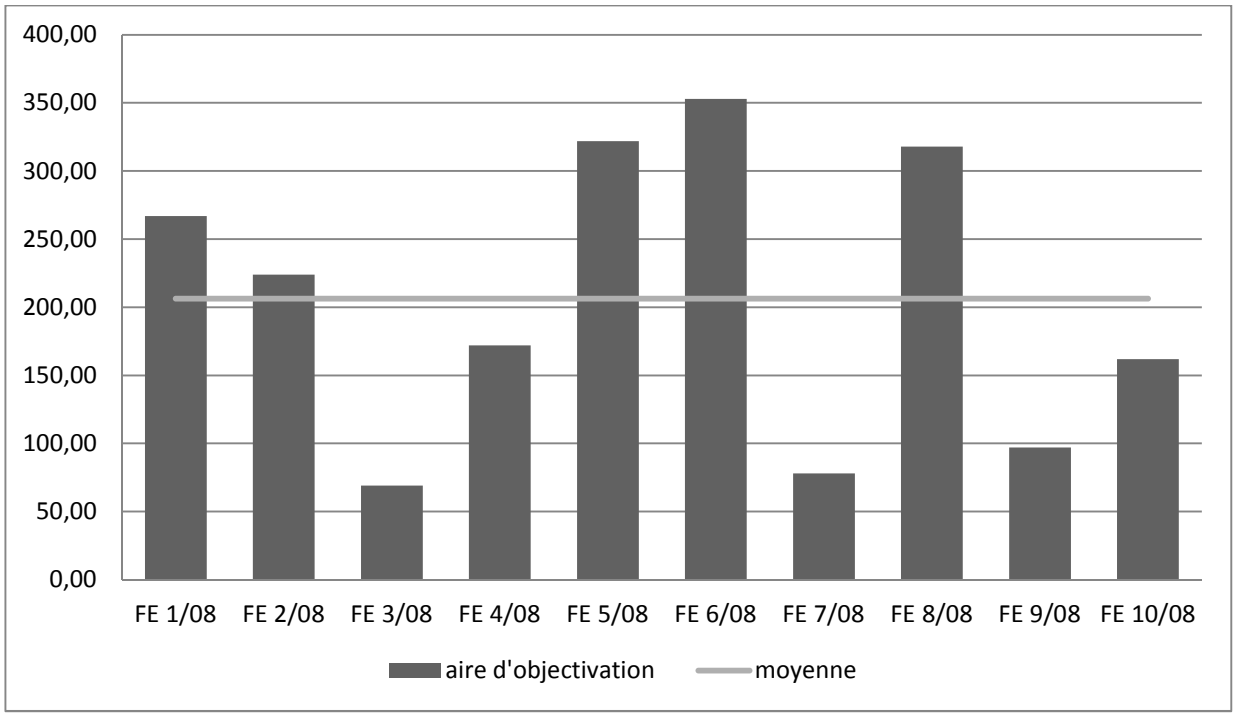


Figure 29 : répartition du nombre de mots de chaque futur enseignant en regard de l'aire d'objectivation (rétroaction 2008-2009)

Sur la base de ces premiers constats, les données brutes de l'analyse de contenu ont été retravaillées afin de favoriser la comparaison du contenu des différentes séances de rétroaction. Pour ce faire, les résultats sont exprimés en pourcentage vis-à-vis du nombre total de mots produits par chaque futur enseignant lors de la séance de rétroaction. Par exemple, le futur enseignant 6/08 a prononcé, durant la séance de rétroaction, 1874 mots. Sur cet ensemble, 883 ont été assignés à l'un des aspects de l'aire didactique ce qui, en termes de pourcentage, signifie que 47.1% du nombre de mots prononcés par ce futur enseignant se rapportent à l'aire didactique.

Répartition des pourcentages de mots prononcés en fonction de chaque aire

Selon cette logique, la figure 30 présente la répartition des pourcentages de mots prononcés par chaque futur enseignant en regard des quatre aires de la situation d'enseignement-apprentissage.

L'aire psychopédagogique est, avec un pourcentage moyen de propos associés de 36,2 %, l'aire à laquelle les futurs enseignants font, en moyenne, le plus référence. En ce qui concerne la dispersion des propos, l'écart-type est de 12,2 et le coefficient de variation est de 0,33 alors qu'il était de 0,49 dans le cas de l'analyse des données brutes. L'aire didactique est la deuxième aire la plus mobilisée par les futurs enseignants durant les entretiens (l'écart est d'ailleurs très faible entre l'aire didactique et l'aire psychopédagogique puisqu'il n'est que de 0,5%). Un élément important apparaît cependant en ce qui concerne la répartition des propos des futurs enseignants ; elle est beaucoup moins importante dans le cas de l'aire didactique : le rapport entre la moyenne de 35,7 % et l'écart-type de 7,06 donne un coefficient de variation de 0,19.

En ce qui concerne la répartition des pourcentages des propos associés aux aires cognitive et d'objectivation (les aires associées à l'élève), des résultats identiques à ce qui a été relevé lors de l'analyse de la figure 26 sont relevés. En effet, celles-ci sont moins mobilisées par les futurs enseignants lors de la séance de rétroaction : elles recueillent en moyenne 12,8% et 4% des propos. En ce qui concerne l'aire cognitive, il s'agit de l'aire pour laquelle les productions des futurs enseignants sont les plus variables puisque qu'avec une moyenne de 4 % et un écart-type de 3,91, le coefficient de variation est de 0,97. On remarque également, à la lecture de la figure, qu'un futur enseignant (futur enseignant 2/08), ne fait d'ailleurs aucune référence à l'aire cognitive.

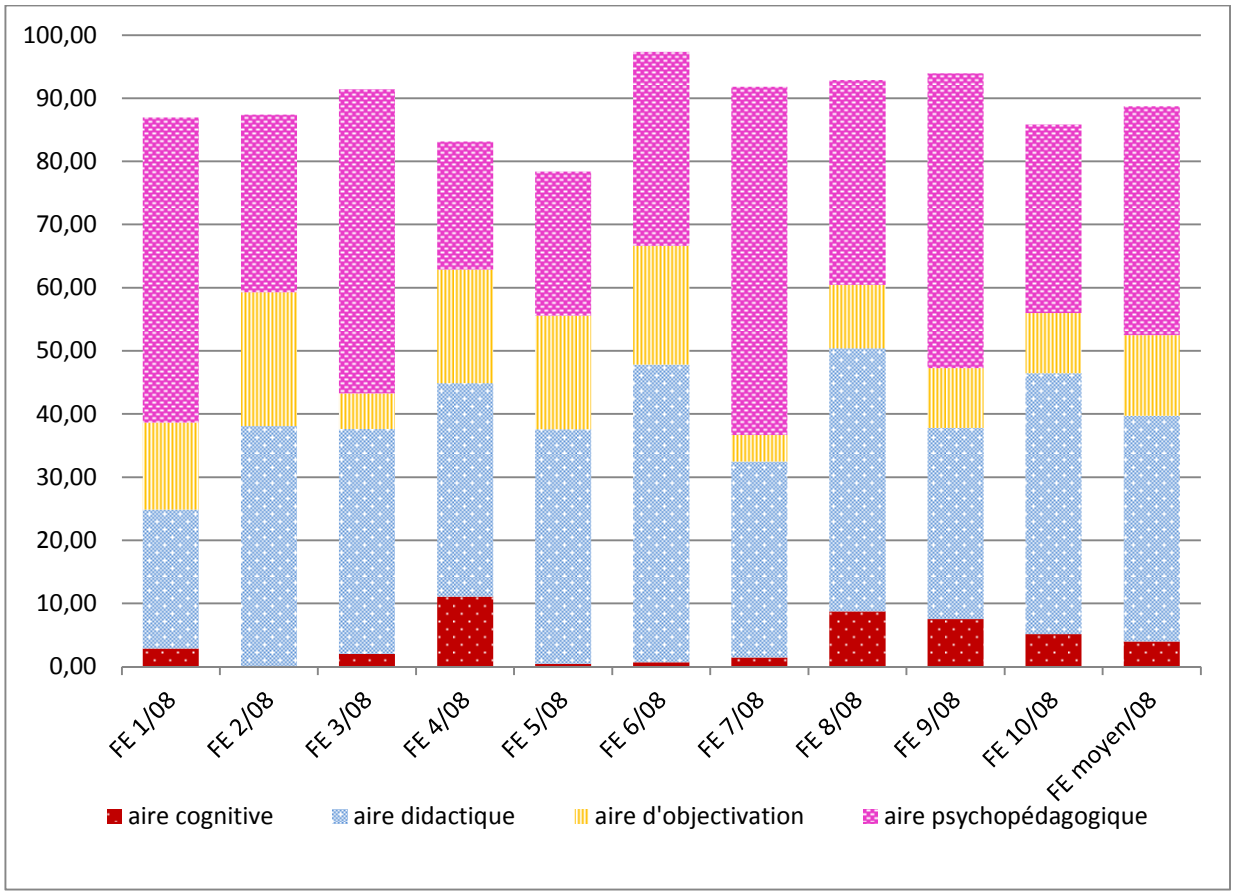


Figure 30 : répartition (en pourcentage de mots) des propos de chaque futur enseignant en regard des quatre aires de la situation d'enseignement-apprentissage (rétroaction 2008-2009)

Synthèse des premiers résultats

Si l'on résume les premiers résultats de l'analyse de l'entretien de rétroaction 2008-2009, on note que lors du visionnement de leur prestation, les futurs enseignants se centrent sur les aires associées aux processus d'enseignement (psychopédagogique et didactique). De ces deux aires, l'aire didactique occupe une place plus « constante » dans les propos des futurs enseignants puisque le coefficient de variation y étant associé est le plus petit observé (0,19). À l'opposé, c'est au niveau de l'aire recueillant le moins de propos des futurs enseignants que l'on note le plus de fluctuation entre les futurs enseignants (aire cognitive, coefficient de variation de 0,97).

Répartition des pourcentages de mots prononcés en fonction de chaque pôle

En ce qui concerne les pôles du modèle de la situation d'enseignement-apprentissage, il s'agit des éléments auxquels les futurs enseignants font le moins référence durant l'entretien de rétroaction avec respectivement 0,89% des propos en ce qui concerne l'élève et les résultats, 1,8% pour le pôle enseignant et 4,05% pour le pôle objet.

La figure 31 présente la répartition des propos des futurs enseignants en relation avec les 4 pôles. Le « pôle élève » et le « pôle résultats », au-delà d'être peu présents dans le discours, ne sont en réalité mobilisés que par, respectivement, deux et trois futurs enseignants (FE1/08 et FE8/08 ; FE4/08, FE7/08 et FE8/08). Le pôle enseignant recueille près de 10% des propos du futur enseignant 2/08 et est mobilisé, au moins une fois, chez sept futurs enseignants. Le pôle objet auquel se réfèrent six futurs enseignants est le pôle au sujet duquel un futur enseignant s'est le plus exprimé puisqu'il comptabilise 21.61% des propos du futur enseignant 5/08.

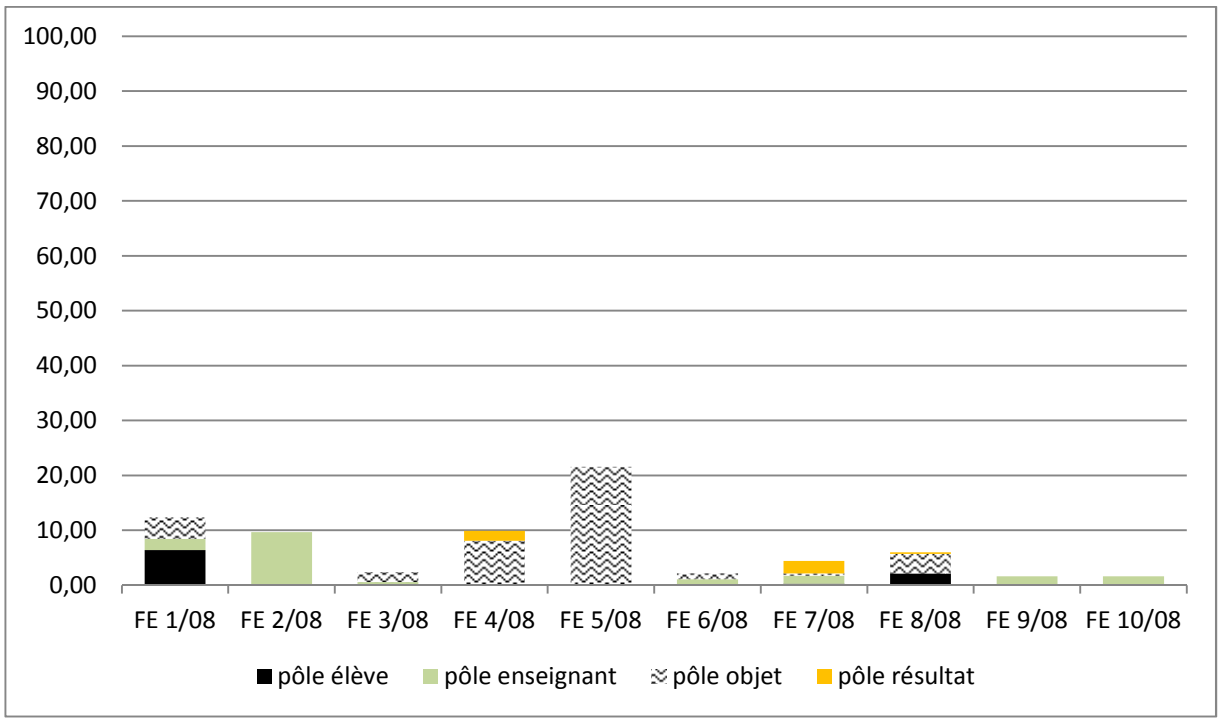


Figure 31 : répartition (en % de mots) des propos des futurs enseignants en fonction des 4 pôles (rétroaction 2008-2009)

Se pose ensuite la question de la répartition des propos des futurs enseignants en fonction de chacune des aires du modèle utilisé : la prochaine section présente les résultats permettant d'y répondre.

3.1.1.2 Analyse spécifique de chacune des aires de la situation d'enseignement-apprentissage

Les résultats suivants concernent la manière dont les propos des futurs enseignants se répartissent au sein de chacune des aires de référence. Les données présentées à la suite ont été obtenues en considérant que l'ensemble des propos de chacune des aires vaut 100%. Cela signifie que les pourcentages calculés ne le sont pas en fonction du nombre total de mots prononcés par le futur enseignant; ils sont calculés en fonction du nombre de mots prononcés pour l'aire étudiée[100].

Aire didactique

La figure 32 et le tableau 33 s'intéressent à la répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire didactique (pour rappel, 37%, en moyenne, de l'ensemble du discours des futurs enseignants et coefficient de variation égal à 0,19). La répartition des propos des futurs enseignants entre les différentes catégories composant l'aire didactique recueille un pourcentage moyen de propos très variable, les éléments associés aux « discours et aux supports didactiques » étant beaucoup plus présents que les références au « choix et à l'organisation des contenus », ainsi que celles associées à la « préparation de leçon » (cette dernière catégorie étant d'ailleurs non sollicitée par 5 futurs enseignants). Les données du tableau 33 précisent ces informations et indiquent des coefficients de variation allant de 0,30 (« discours didactique ») à 1,60 (« référence à la préparation de leçon »). En ce qui concerne ce dernier aspect, la préparation de leçon, il s'agit de la catégorie de codage ayant la moyenne la plus faible de l'aire didactique. Ce résultat s'explique notamment par le fait que seule la moitié des futurs enseignants (FE1/08, FE3/08, FE6/08, FE8/08, FE10/08) fait référence à la préparation de leçon, l'autre moitié (FE2/08, FE4/08, FE5/08, FE7/08, FE9/08) n'y faisant aucune allusion.

[100] Par exemple : si le futur enseignant 1/08 a prononcé 10 mots relatifs au « choix et organisation des contenus » ; ce nombre n'a pas été mis en rapport avec les 1936 mots prononcés au total par ce futur enseignant mais avec les 425 mots qui ont été associés à l'aire didactique. En conséquence, 2,35% des propos du futur enseignant 1/08 sont en lien avec la didactique concernent le choix et l'organisation des contenus.

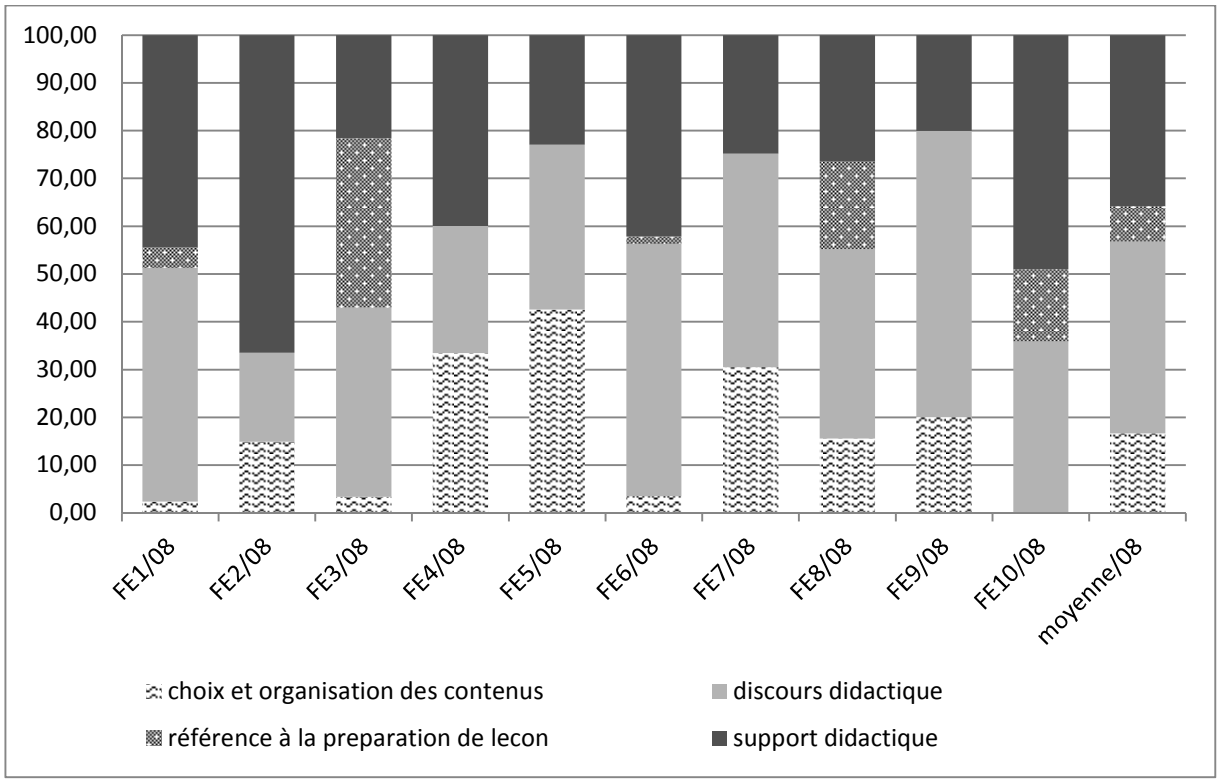


Figure 32 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire didactique (rétroaction 2008-2009)

Tableau 33 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire didactique (rétroaction 2008-2009)

	Choix et organisation des contenus	**Discours didactique**	**Référence à la préparation de leçon**	**Support didactique**
Moyenne (%)	16,63	40,11	7,47	35,79
CV[101]	0,89	0,30	1,60	0,42

Aire psychopédagogique

Au niveau de l'aire psychopédagogique, une catégorie est mobilisée prioritairement, en moyenne, par les futurs enseignants : il s'agit de celle relative aux « activités sur les contenus » (figure 33, tableau 34). À l'opposé, la référence à la « préparation de leçon », est quasiment inexistante. Entre ces deux extrêmes, les références aux « actes de langage », « climat-espace », « dynamique corporelle », « gestion de l'apprentissage » et « rythme » oscillent en moyenne entre 3,66 et 19,83 % des propos.

[101] Coefficient de variation

Concernant les catégories du « climat et de l'espace » et « références à la préparation de leçon », une analyse dichotomique visant à savoir si le futur enseignant fait référence ou non à ces catégories indique dans le premier cas, que cinq futurs enseignants (soit la moitié) n'y font pas du tout allusion dans leur propos, et que dans le second cas, il s'agit de neuf futurs enseignants sur dix qui ne s'y réfèrent pas.

Tableau 34 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire psychopédagogique (rétroaction 2008-2009)

	Acte de langage	Activité sur les contenus	Climat-espace	Dynamique corporelle	Gestion de l'apprentissage	Référence à la préparation de leçon	Rythme
Moyenne (%)	8,29	39,01	3,66	15,17	13,73	0,31	19,83
CV	0,92	0,57	1,25	0,74	0,69	3,16	0,62

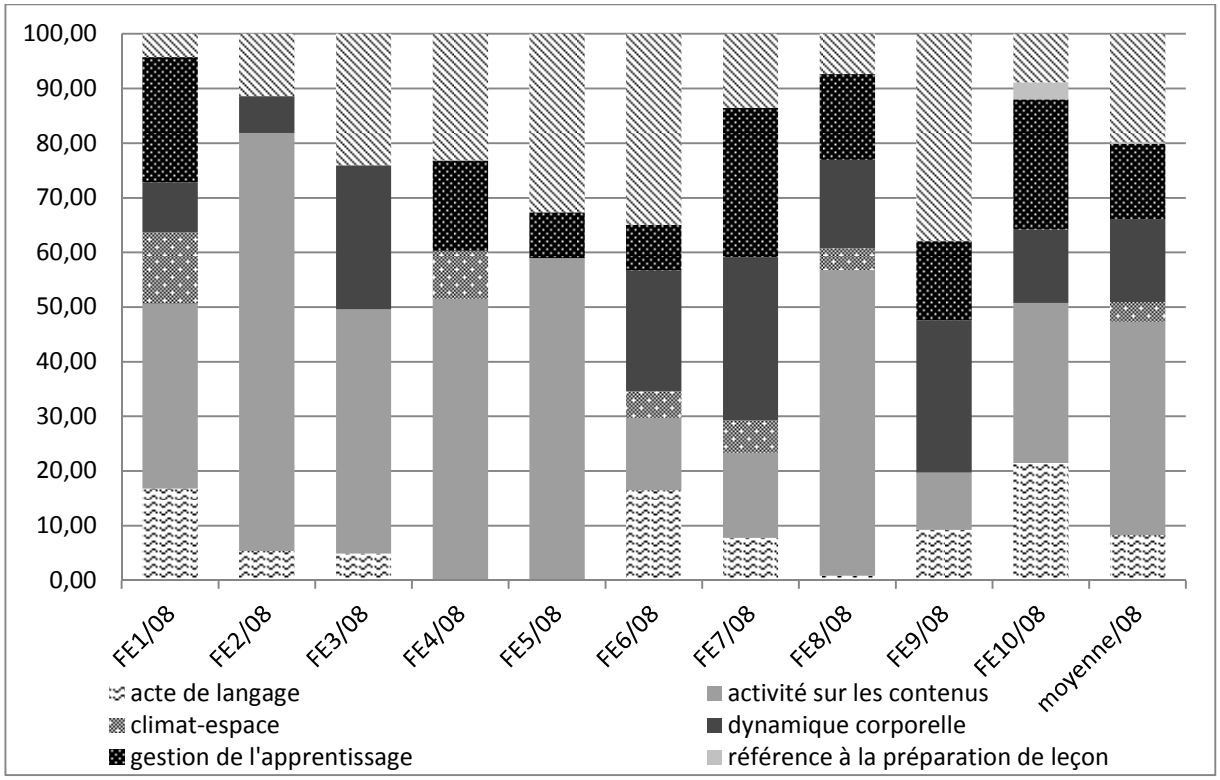


Figure 33 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire psychopédagogique (rétroaction 2008-2009)

Aire d'objectivation

La figure 34 et le tableau 35 présentent les résultats relatifs à l'aire d'objectivation, laquelle, pour rappel, occupe en moyenne 13% de l'ensemble du discours des futurs enseignants.

Si les valeurs moyennes relatives aux différentes catégories composant l'aire d'objectivation ne mettent pas en avant un recours « massif » à l'une des catégories en particulier, on constate, comme pour les autres aires, que les propos des futurs enseignants ne se distribuent pas de manière égale entre les différents aspects relatifs à l'aire d'objectivation : les coefficients de variation fluctuent entre 0,74 et 1.

Tableau 35 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire d'objectivation (rétroaction 2008-2009)

	Action des élèves	Manifestation compréhension	Réponse des élèves sur un contenu
Moyenne (%)	36,19	23,18	40,63
Coefficient de variation	0,74	1,00	0,79

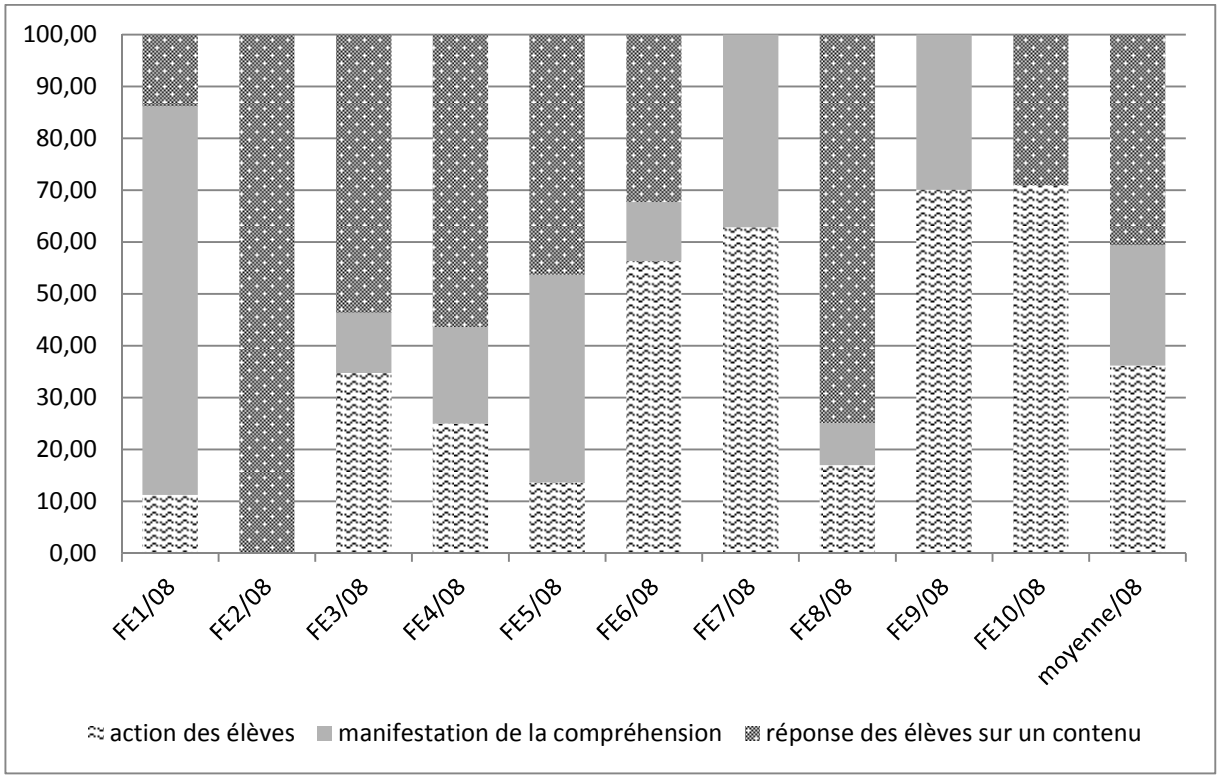


Figure 34 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire d'objectivation (rétroaction 2008-2009)

Aire cognitive

Les données relatives à l'aire cognitive sont les plus « particulières » présentées jusqu'à présent. Il y a lieu de rappeler qu'il s'agit de l'aire la moins mobilisée par les futurs enseignants dans leur discours puisqu'elle ne recueille que 4% des propos échangés ; il s'agit également de l'aire affichant le coefficient de variation le plus élevé (0,97). L'analyse de la figure suivante indique que, lorsque les futurs enseignants font référence aux aspects cognitifs, c'est principalement en regard de la sphère motivationnelle (61,86% de moyenne). On remarque également que cinq futurs enseignants ne font référence qu'à cet aspect ce qui semble indiquer qu'il s'agit d'une préoccupation importante des futurs enseignants.

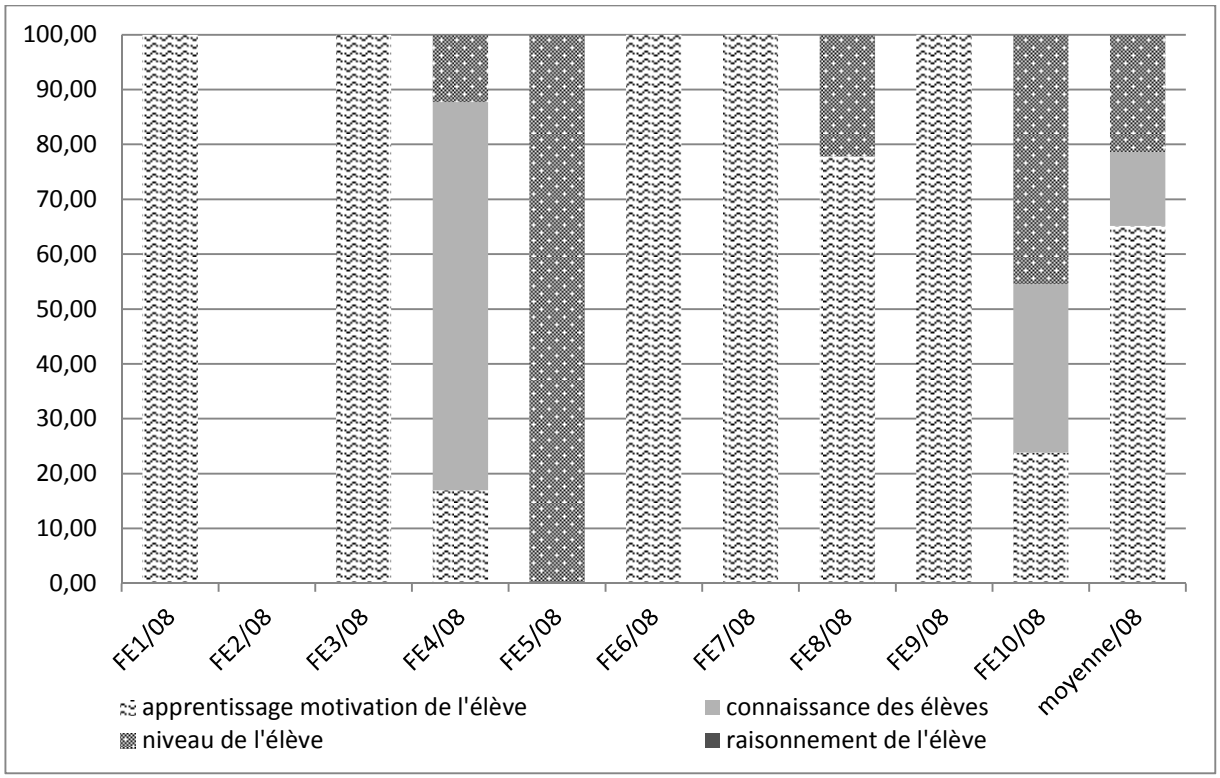
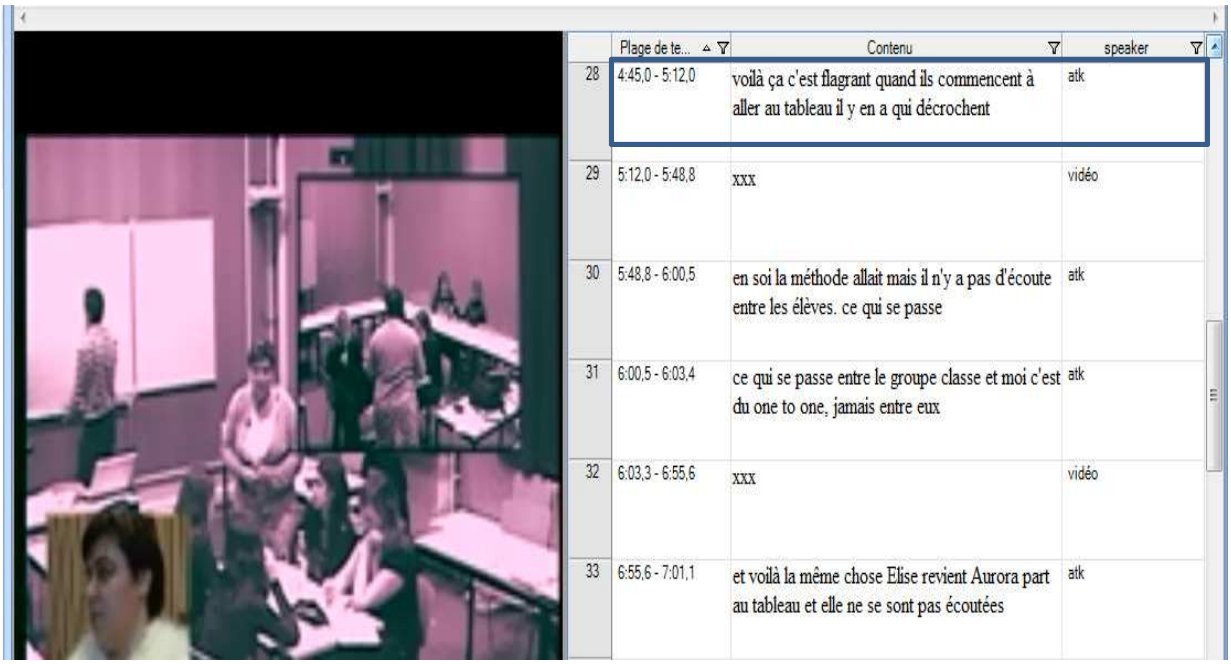


Figure 35 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire cognitive (rétroaction 2008-2009)

Si l'on s'intéresse plus précisément à la manière dont les aspects motivationnels sont perçus, on réalise que les futurs enseignants relèvent les éléments les plus « visibles » comme l'illustrent les trois extraits suivants : le premier extrait correspond au moment où les élèves en question apparaissent sur l'image du DVD et sont désignés par le futur enseignant 1/08 [« *là les élèves ont un peu l'air de s'ennuyer* » (futur enseignant 1/08)].

Le second, issu de la rétroaction du futur enseignant 8/08, est élaboré sur la base d'un avis reçu par un des futurs enseignants jouant le rôle d'élève ; à nouveau il s'agit d'une donnée relativement repérable car spécifiée par l'un des acteurs de la séance [« *c'étaient des avis du genre "on ne s'est pas ennuyé"* » (futur enseignant 8/08)].

Le dernier survient lors du visionnement du travail de groupe comme l'indique la figure 36 où l'on observe effectivement qu'un « élève » est « au tableau » [« *voilà, ça c'est flagrant quand ils* (les élèves) *commencent à aller au tableau il y en a qui décrochent* » (futur enseignant 7/08)]. Cet extrait est illustré par la figure suivante qui constitue une capture d'écran du logiciel Nvivo®. Elle met en parallèle l'élément énoncé et l'élément apparaissant à l'écran[102].



	Plage de te...	Contenu	speaker
28	4:45,0 - 5:12,0	voilà ça c'est flagrant quand ils commencent à aller au tableau il y en a qui décrochent	atk
29	5:12,0 - 5:48,8	xxx	vidéo
30	5:48,8 - 6:00,5	en soi la méthode allait mais il n'y a pas d'écoute entre les élèves. ce qui se passe	atk
31	6:00,5 - 6:03,4	ce qui se passe entre le groupe classe et moi c'est du one to one, jamais entre eux	atk
32	6:03,3 - 6:55,6	xxx	vidéo
33	6:55,6 - 7:01,1	et voilà la même chose Elise revient Aurora part au tableau et elle ne se sont pas écoutées	atk

Figure 36 : rétroaction de la future enseignante 7/08

Si les trois extraits font clairement apparaitre le côté « visible » de la motivation ou de la démotivation auquel se réfèrent les futurs enseignants, lorsqu'il s'agit de se pencher sur le raisonnement de l'élève, on constate qu'aucun futur enseignant ne s'y intéresse, du moins durant l'entretien de rétroaction. Les références à la « connaissance de l'élève » sont également peu mobilisées : seuls deux futurs enseignants mentionnent des éléments y étant associés.

[102] Pour rappel, une grille de lecture de cette image est présentée dans la partie méthodologique de ce travail.

La répartition des propos concernant les « connaissances et niveau des élèves », vu les coefficients de variation élevés, apparait peu représentative des références « moyennes » des futurs enseignants lorsqu'ils s'expriment sur ces sujets.

Tableau 36 : répartition du pourcentage de mots codés en fonction de l'aire cognitive (rétroaction 2008-2009)

	Apprentissage motivation de l'élève	Connaissance des élèves	Niveau de l'élève	Raisonnement de l'élève
Moyenne (%)	65,16	13,34	21,29	0,00
CV	0,74	2,30	1,80	0,00

3.1.1.3 Analyse des objets en fonction de l'initiative de la parole

Les résultats suivants présentent la répartition des objets de la situation d'enseignement-apprentissage en fonction de l'initiative de la parole, c'est-à-dire, selon le trio proactivité-interactivité-réactivité. Avant d'entrer dans une description de la répartition des propos en fonction de chaque type d'initiative de la parole, une présentation de la répartition générale des propos des futurs enseignants et du futur enseignant « moyen » est proposée (figure 37 ; tableau 37).

De manière générale, on constate que la majorité des propos des futurs enseignants est énoncée de manière proactive (46,02 %). À l'inverse, les propos réactifs sont en moyenne les moins nombreux (18,09% en moyenne). Les coefficients de variation indiquent que des différences existent entre les futurs enseignants et que l'ordre d'importance en termes de pourcentage « propos proactif » > « propos interactif » > « propos réactif » n'est pas systématique. Cet ordre n'est d'ailleurs relevé que chez trois futurs enseignants. Les propos de type réactif peuvent occuper une part de l'échange plus importante que les deux autres et dépasser, dans deux cas (futurs enseignants 4 et 9) plus de 30% des propos. Si l'on met en relation cette dernière information avec le nombre total de mots prononcés par les futurs enseignants lors de la séance de rétroaction, on remarque que les deux futurs enseignants en question sont ceux qui se sont le moins exprimés.

Tableau 37 : répartition (en % de mots) des propos interactifs des futurs enseignants (rétroaction 2008-2009)

	EI	EP	ER
Moyenne (%)	35,89	46,02	18,09
Ecart-type	20,40	18,39	11,19
CV	0,57	0,40	0,62

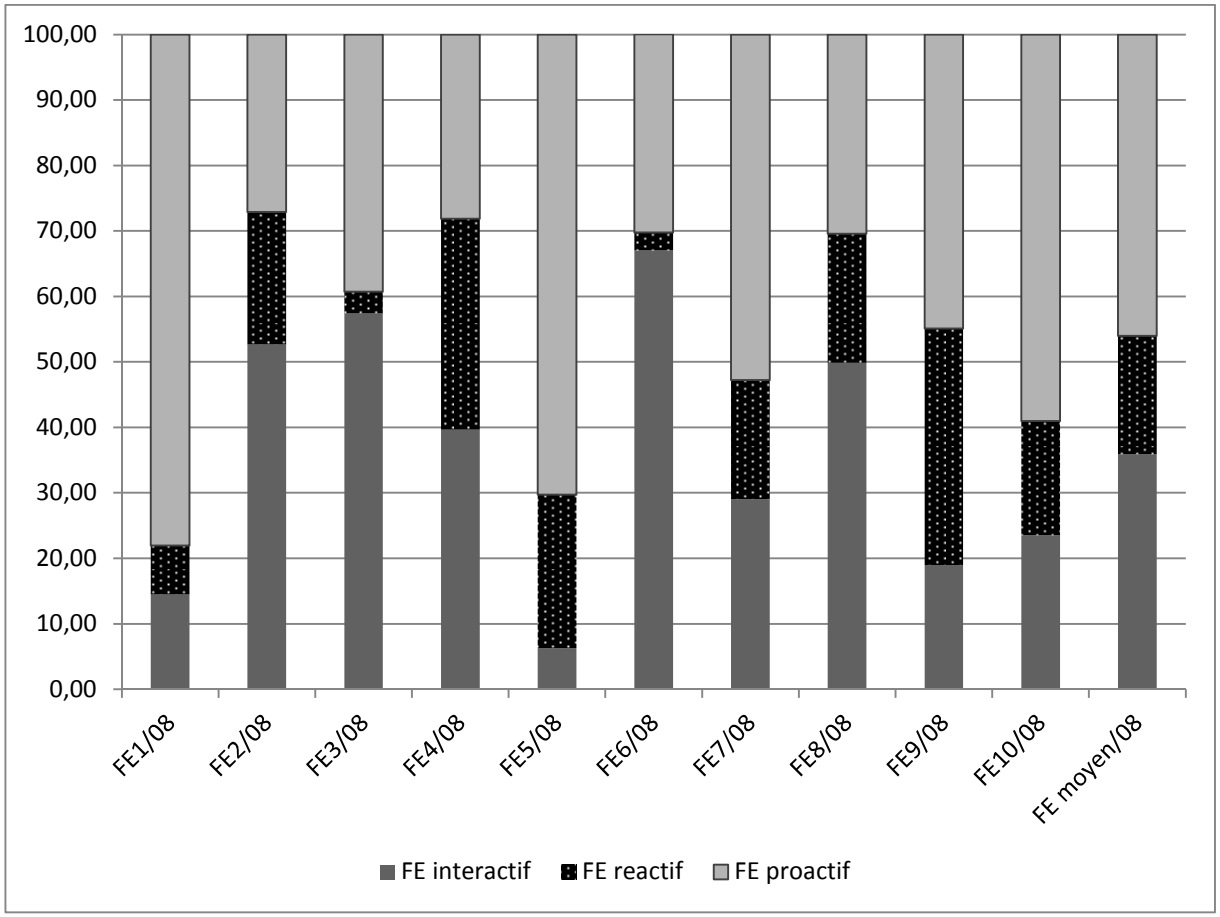


Figure 37 : répartition des propos des futurs enseignants en fonction de l'initiative de la parole (rétroaction 2008-2009)

Les trois figures et tableaux suivants présentent, successivement, la répartition des propos des futurs enseignants en fonction des objets sur lesquels ils portent et également en fonction du type d'initiative de parole. À des fins de lisibilité, chacun des types de prise de parole est envisagé distinctement.

La figure 38 présente la répartition des propos de type interactif.

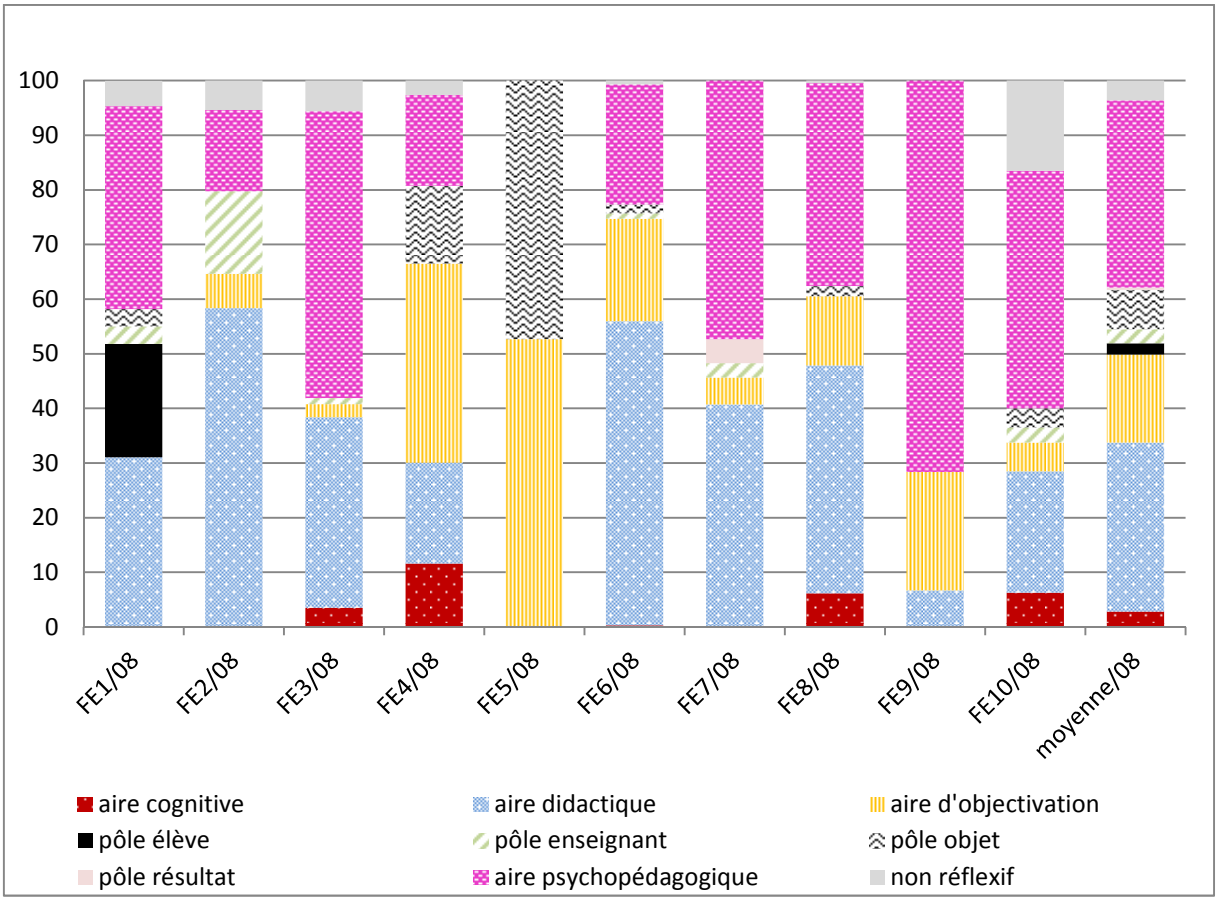


Figure 38 : répartition des propos interactifs des futurs enseignants (rétroaction 2008-2009)

On remarque (et cette information vaut pour les autres types de prise de parole) que l'ordre d'importance des différents objets de la réflexivité est relativement proche de ce qui a pu être observé au niveau général ; seules les aires didactique et psychopédagogique permutent leur place en termes d'aires les plus mobilisées : les aspects psychopédagogiques étant davantage traités dans les propos interactifs et proactifs, l'aire didactique apparaissant davantage dans les propos de type réactif.

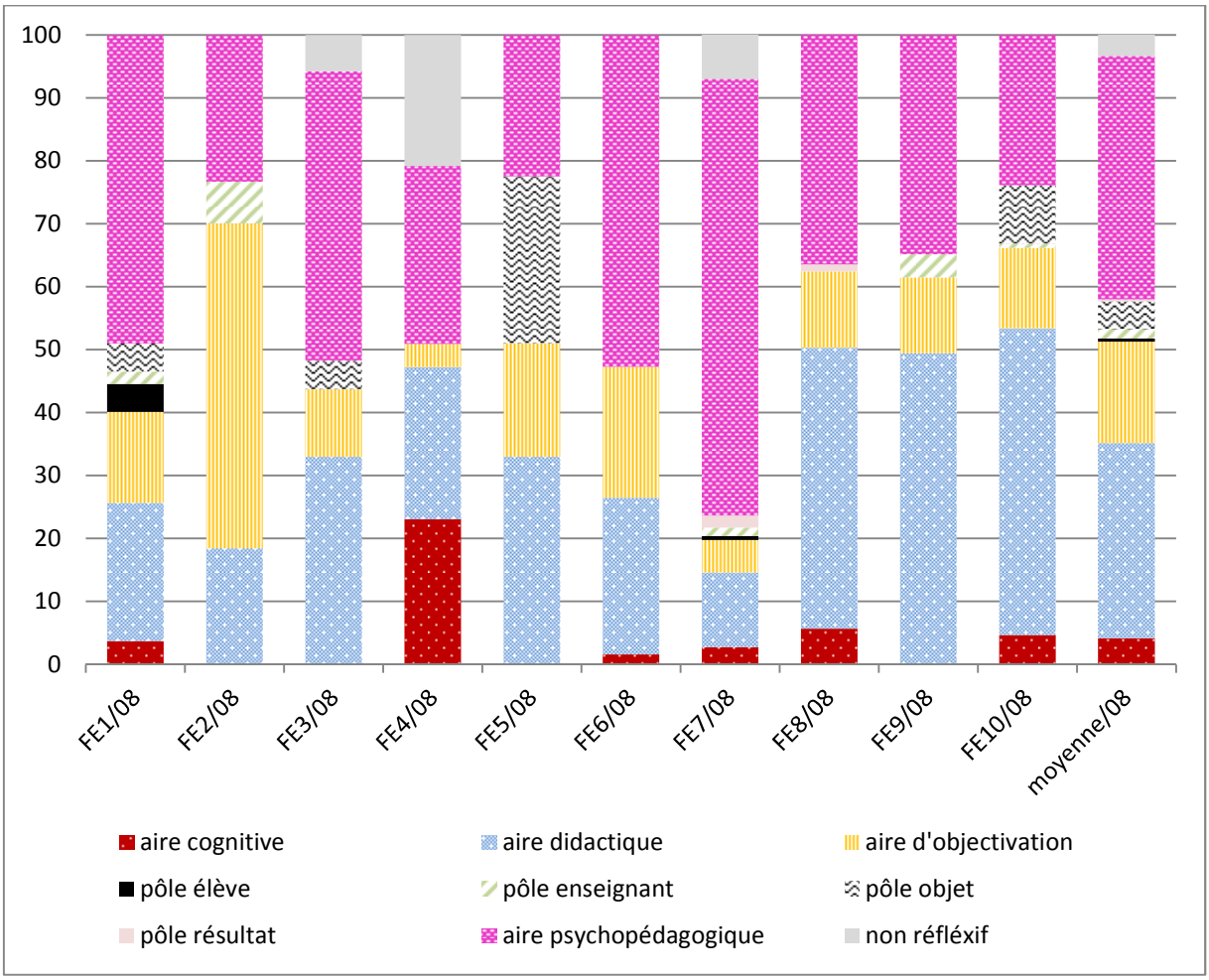


Figure 39 : répartition (en % de mots) des propos proactifs des futurs enseignants (rétroaction 2008-2009)

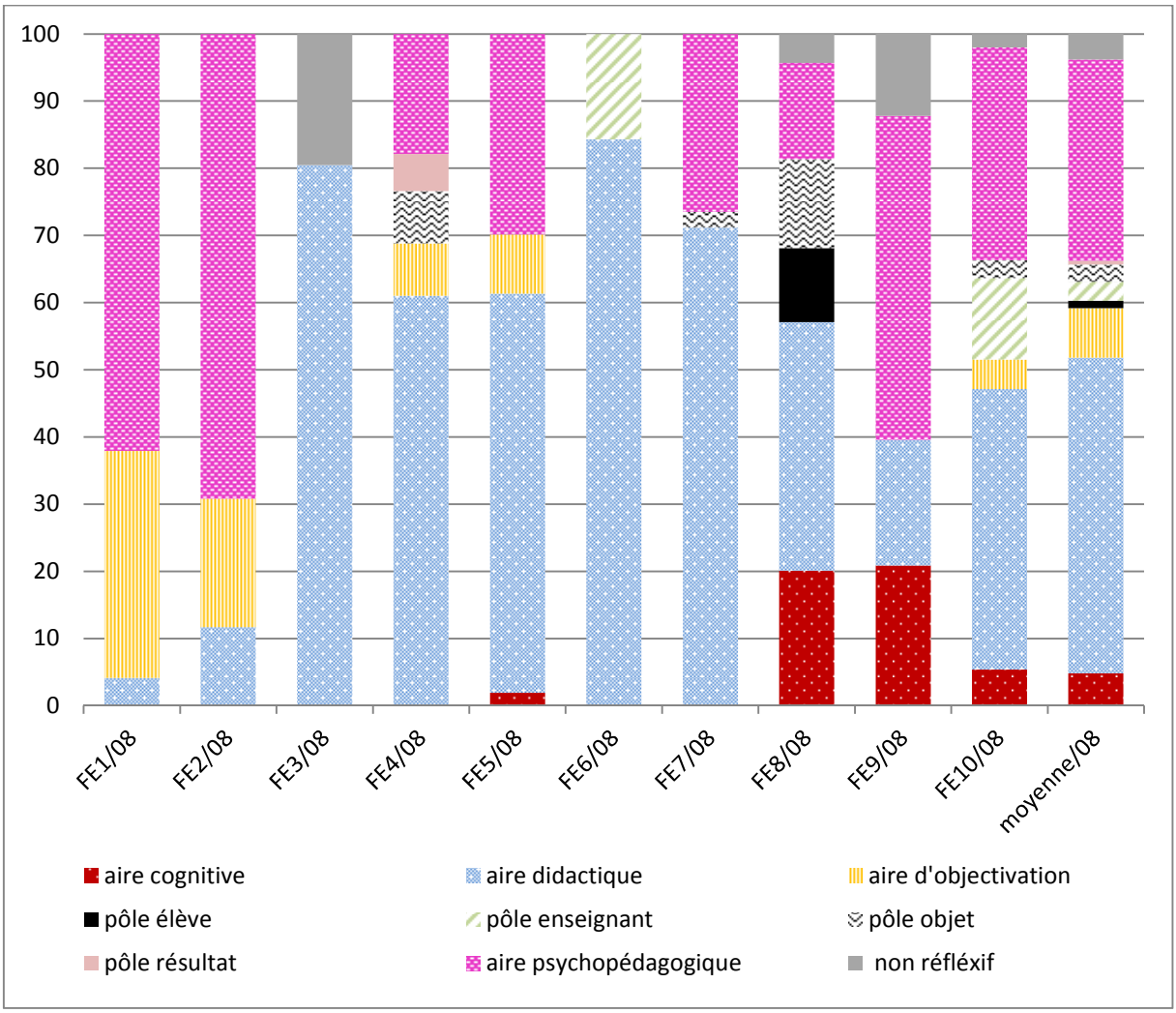


Figure 40 : répartition (en % de mots) des propos réactifs des futurs enseignants (2008-2009)

L'intérêt de ces résultats tient principalement dans la comparaison des manifestations de type « proactif » (figure 39) à celles de type « réactif » (figure 40) sans tenir compte du fait que les premières sont, en données brutes, les plus nombreuses. La démarche consiste à confronter le présupposé de Boutet et Gagnon (2009) selon lequel la prédominance de propos de type proactif renvoie à une démarche réflexive plus approfondie, aux résultats observés. Pour ce faire, les résultats ont été interprétés selon une approche simplifiée en termes d'absence ou de présence d'un propos en lien avec la catégorie, ce qui a l'avantage de synthétiser les observations.

De cette manière, on observe :

- que les propos proactifs des futurs enseignants sont les plus diversifiés de manière globale : ils portent sur davantage d'objets (52) que dans une perspective réactive (41) ;

- que si l'on porte l'analyse au niveau des objets selon qu'ils soient de type réactif ou proactif :

    - dix futurs enseignants s'expriment au sujet des aspects pédagogiques de manière proactive mais qu'ils ne sont que huit à le faire de manière réactive (futurs enseignants 6/08 et 2/08 ne formulent aucun propos en lien avec cet objet) ;
    - six futurs enseignants s'expriment au sujet des aspects cognitifs via des propos de type proactif alors qu'ils ne sont que quatre à le faire de manière réactive ;
    - dix futurs enseignants ont des propos proactifs en lien avec l'aire d'objectivation tandis qu'ils ne sont que cinq à le faire de manière réactive.

Est-il possible, à partir de ces résultats, de conclure à un approfondissement réflexif plus abouti qui se traduirait par la proportion de propos de type proactif ? Il est difficile de « trancher » de manière assurée ; cependant, il apparait que les propos de type proactif semblent amener les futurs enseignants à appréhender un angle d'approche plus large de la situation d'enseignement-apprentissage. Cette constatation renvoie également à un point qui est traité ultérieurement dans ce travail : le niveau d'incidence des propos du superviseur par rapport à la manifestation des propos réflexifs des futurs enseignants.

À la lecture du tableau suivant, on remarque, même si les coefficients de variation s'échelonnent de 0,42 à 3,16 que l'aire didactique apparait comme l'aire de référence au sujet de laquelle le moins de fluctuation (coefficient de variation le moins élevé) s'observe entre les productions des futurs enseignants. Par ailleurs, cette tendance s'observe également avec les propos de type proactif.

Tableau 38: répartition des propos des futurs enseignants (rétroaction 2008-2009)

	Aires				Pôles				
	EI cognitive	EI didactique	EI objectivation	EI psychopédagogique	EI élève	EI enseignant	EI objet	EI résultat	EI non réflexif
Moyenne (%)	2,79	30,97	16,1	34,3	2,07	2,58	7,18	0,44	3,6
CV	1,45	0,62	1,05	0,62	3,16	1,77	2,05	3,16	1,41
	EP cognitive	EP didactique	EP objectivation	EP psychopédagogique	EP élève	EP enseignant	EP objet	EP résultat	EP non réflexif
Moyenne (%)	4,15	31,01	16,13	38,6	0,5	1,43	4,48	0,31	3,36
CV	1,68	0,42	0,84	0,4	2,76	1,53	1,87	2,19	1,99
	ER cognitive	ER didactique	ER objectivation	ER psychopédagogique	ER élève	ER enseignant	ER objet	ER résultat	ER non réflexif
Moyenne (%)	4,83	46,97	7,4	30	1,1	2,78	2,61	0,55	3,8
CV	1,75	0,61	1,51	0,79	3,16	2,13	1,72	3,16	1,77

3.1.2 Analyse des processus

La figure 41 permet d'apprécier la répartition globale des processus réflexifs mobilisés par les futurs enseignants durant l'entretien de rétroaction. Plusieurs éléments apparaissent :

- deux processus réflexifs sont largement mobilisés, il s'agit du « processus décrire » et du « processus évaluer » (respectivement 34 et 30 % des types de processus) ;

- les futurs enseignants parviennent à dire ce qu'ils font en fonction du contexte (« légitimer selon le contexte » : 2,71%), de leur préférence ou d'une certaine forme de tradition (« légitimer en fonction d'une préférence ou d'une tradition » : 3,61%) mais ils ne recourent pas au processus « légitimer en fonction d'éléments théoriques ou éthiques », complètement absent. La notion d'alternative, selon qu'il s'agisse de « proposer une alternative » ou « d'explorer une alternative » (la seconde se distinguant de la première par son approfondissement), n'est pas présente de la même manière dans le discours des futurs enseignants (10,20 % contre 1,11%) ;

- les « processus intentionnaliser » (9,27%) et « pointer des difficultés » (6,73%) sont, en termes d'importance, les 4ème et 5ème processus les plus mobilisés ;

- quatre processus ont une importance inférieure à 2% du discours : « prendre conscience » (1,85%), « explorer des alternatives » (1,11%), « questionner » (0,46%), « diagnostiquer » (0%).

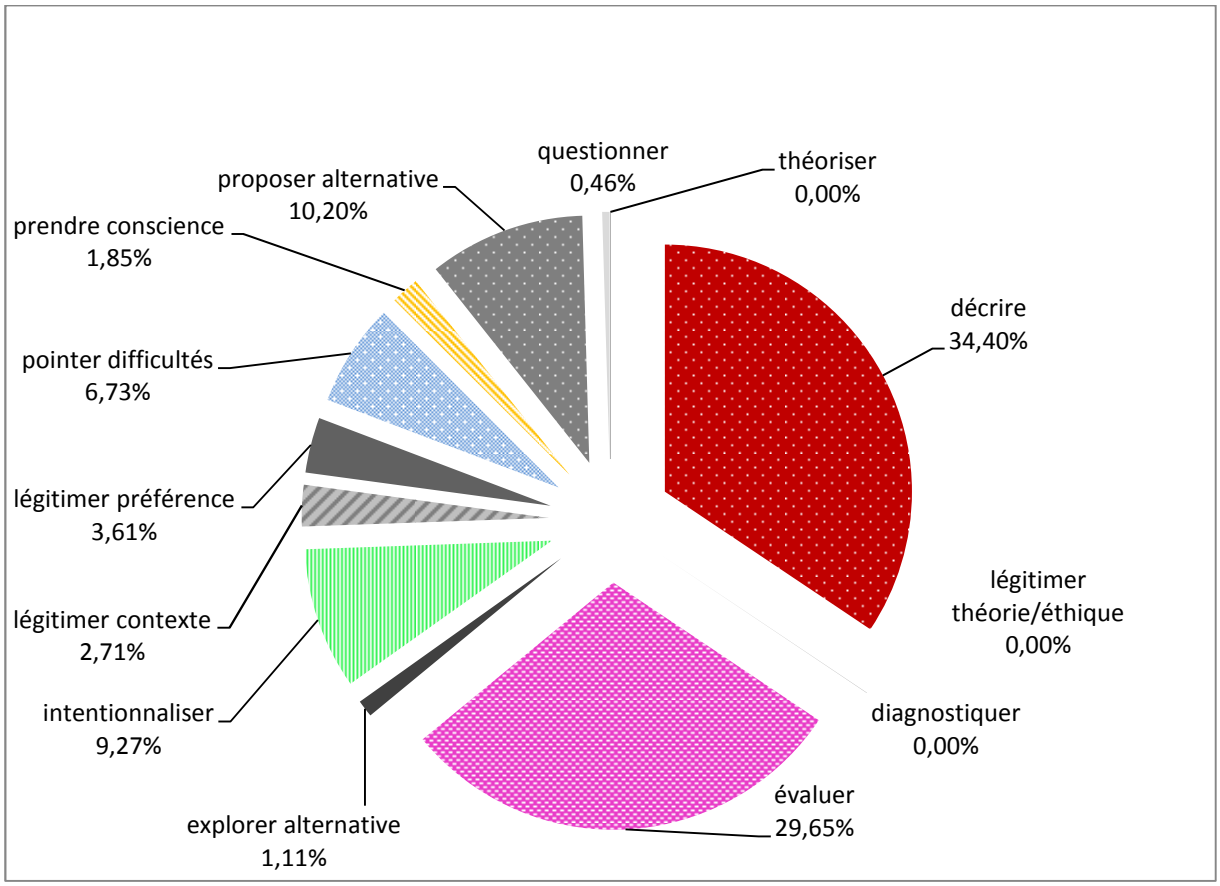


Figure 41 : répartition du nombre de mots prononcés par les futurs enseignants en fonction des processus réflexifs

Lorsque l'on regroupe les processus réflexifs selon les trois niveaux considérés[103] (tableau 39), on remarque :

- les niveaux 1 et 2 affichent une moyenne presque semblable et un coefficient de variation identique. Cette proximité s'explique, en partie, car chacun de ces niveaux englobe l'un des processus réflexifs majoritairement utilisé par les futurs enseignants : décrire correspond au niveau 1, évaluer au niveau 2 ;

- le niveau 3, en lien avec la réflexion pour la pratique, est le niveau le moins mobilisé et pour lequel le plus de différences existent entre les futurs enseignants.

[103] Les processus de niveau 1 ont pour fonction de « faire état de… », de mettre à jour les éléments jugés importants ; les processus de niveau 2 visent à positionner les éléments jugés importants vis-à-vis d'une norme (explicite ou non), d'un modèle ou d'une intention ; les processus de niveau 3 sont tournés vers une expérience prochaine, qu'elle soit hypothétique ou concrète.

Tableau 39 : répartition des processus réflexifs en fonction des trois niveaux

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Moyenne (%)	44.55	44.85	10.60
Écart-type	11.89	12.14	6.02
CV	0.27	0.27	0.57

La figure 42 présente le profil de chacun des dix futurs enseignants en fonction des trois niveaux réflexifs. On retrouve également une illustration de la variabilité du niveau 3 avec pour valeur extrême minimum 4,15% chez le futur enseignant 2/08 et 24,12 % chez le futur enseignant 10/08 (dans le cas unique de ce futur enseignant les processus réflexifs de niveau 3 sont davantage mobilisés que les processus de niveau 2). On peut également constater que dans six cas sur dix, l'ordre d'importance dans lequel se présentent les trois niveaux est 2-1-3 (FE1/08, FE3/08, FE4/08, FE6/08, FE7/08 et FE8/08), 1-2-3 dans trois cas (FE2/08, FE5/08 et FE9/08) et 1-3-2 dans le cas du futur enseignant 10/08.

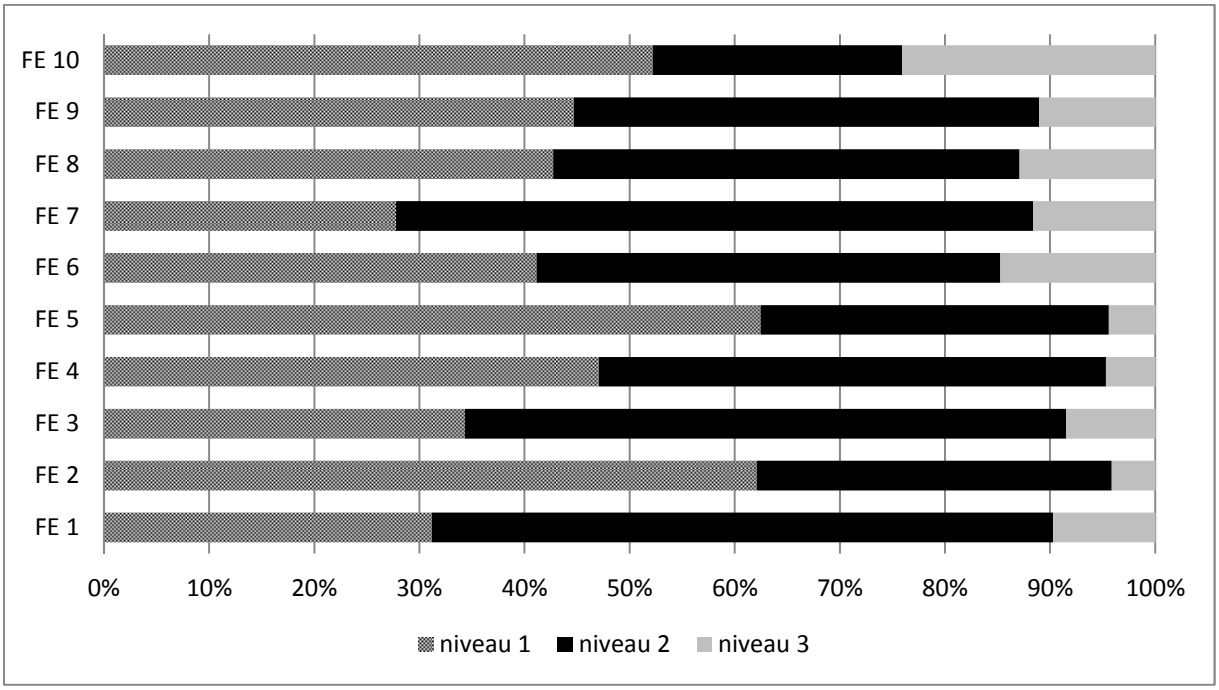


Figure 42 : répartition des processus réflexifs en fonction des trois niveaux de réflexivité (rétroaction 2008-2009)

À un niveau d'analyse suivant, on peut s'intéresser à la répartition des propos en fonction de chacun des niveaux de réflexivité. Le tableau 40 et la figure 43 présentent les résultats relatifs au processus de niveau 1.

Processus de niveau 1

Tableau 40 : répartition des processus réflexifs de niveau 1

	Décrire	Pointer difficultés	Prendre conscience	Questionner
Moyenne (%)	34,4	6,73	1,85	0,46
Écart-type	12,66	5,20	2,08	0,66
CV	0,36	0,68	1,22	2,19
Nbre de futurs enseignants le mobilisant	10	10	4	1

Le processus de la description est présent chez chacun des futurs enseignants. Il en est de même pour le processus relatif au repérage des difficultés, même s'il n'occupe que 6,73 % des propos des futurs enseignants. Le questionnement et la prise de conscience apparaissent comme des processus peu présents dans les propos des futurs enseignants que ce soit de manière globale ou de manière spécifique.

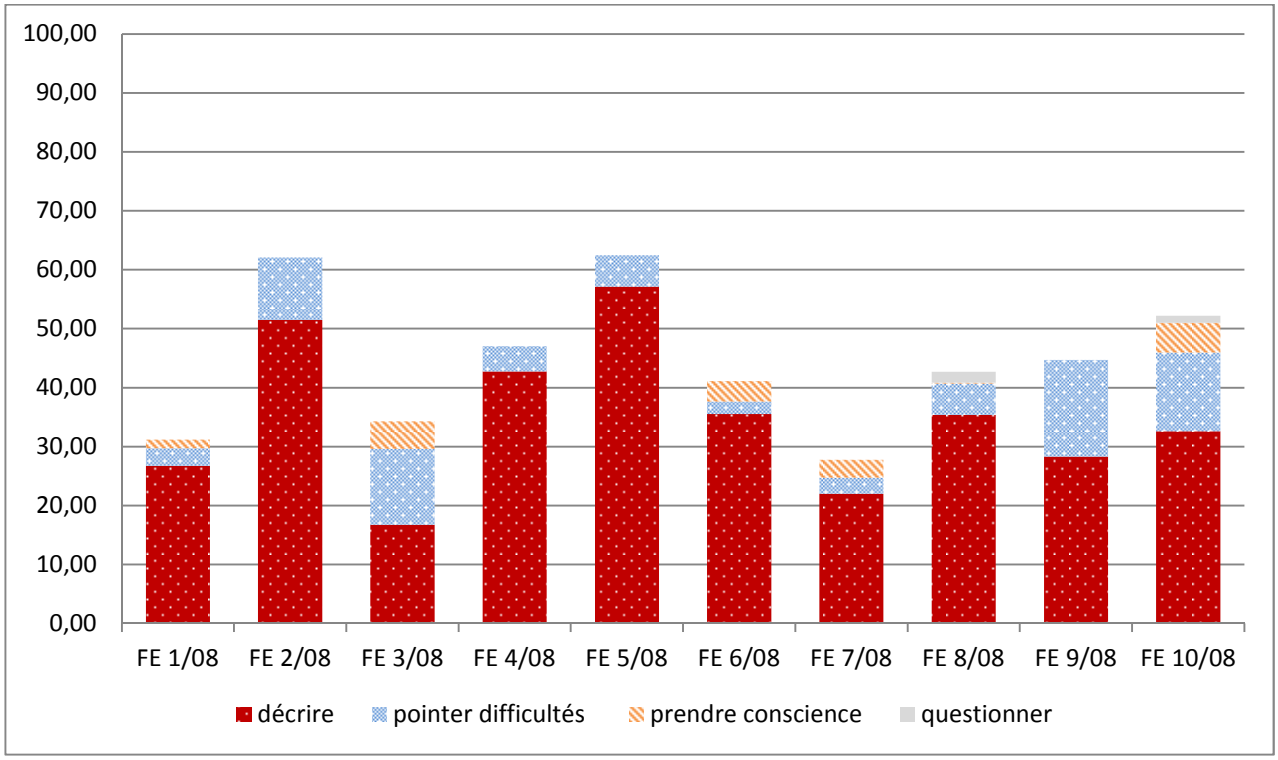


Figure 43 : répartition (en pourcentage de mots) des processus de niveau 1 (rétroaction 2008-2009)

Processus de niveau 2

C'est le niveau 2 qui regroupe le plus de processus réflexifs (6). Deux de ces processus sont systématiquement présents chez tous les futurs enseignants : l'évaluation et l'intentionnalisation (tableau 41). Ces deux processus sont intéressants à mettre en lien avec le processus de description, appartenant aux processus de niveau 1.

Tableau 41 : répartition des processus réflexifs de niveau 2

	Evaluer	Intentionnaliser	Légitimer contexte	Légitimer préférence	Légitimer Théorie	Diagnos-tiquer
Moyenne (%)	29,65	9,27	2,71	3,61	0	0
Écart-type	15,06	7,59	2,3	4,33	0	0
CV	0,52	0,81	1,01	1,08	0	0
Nbre de futurs enseignants le mobilisant	10	10	6	6	0	0

Les processus réflexifs « décrire » et « évaluer », malgré une moyenne relativement importante, varient sensiblement (respectivement 0,36 et 0,52) dans le discours des futurs enseignants. La somme des pourcentages de ces deux processus prédominants recouvre une part importante du discours des futurs enseignants. Celui-ci représente, en moyenne, 63,90 % avec un coefficient de variation faible de 0,13.

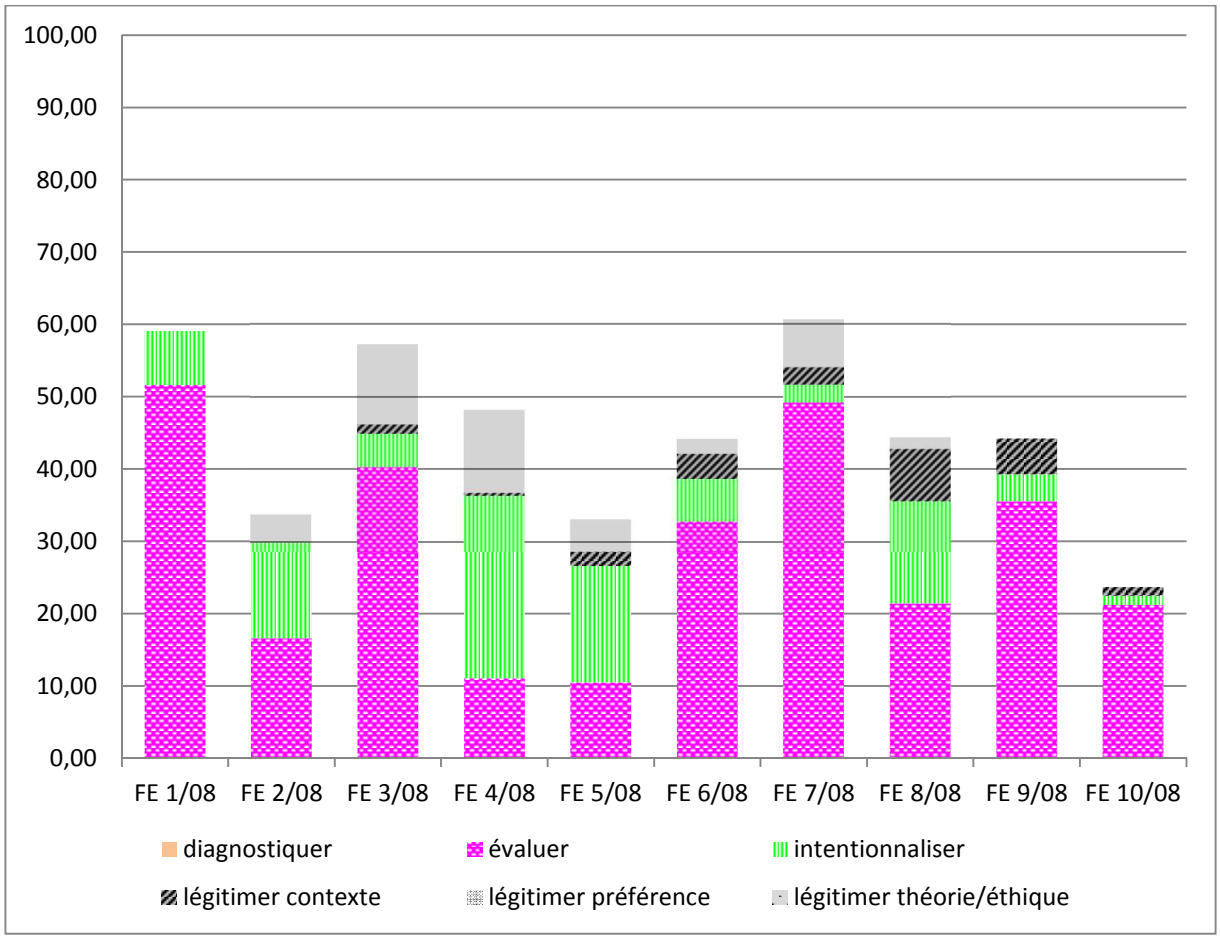


Figure 44 : répartition des processus de niveau 2 (rétroaction 2008-2009)

Dans le cas de certains futurs enseignants (FE2/08, FE4/08 et FE5/08), le processus « intentionnaliser » peut atteindre des valeurs supérieures ou presque égales au processus d'évaluation. Ces futurs enseignants sont, par ailleurs, ceux dont le processus « décrire » apparait comme le plus utilisé. Ces éléments amènent à s'interroger quant à l'existence d'un lien entre le « processus décrire » et le « processus intentionnaliser ». Le logiciel QDA Miner® permet, par les résultats qu'il communique au niveau des séquences de codage, de préciser cette observation (tableau 42).

Le tableau 42 présente les résultats obtenus suite à l'utilisation de QDA Miner® en ce qui concerne les séquences de codage[104]. Les lignes concernent les éléments constituant les codes initiaux, les colonnes sont relatives aux codes formant la deuxième particule des séquences de codage. Le tableau présente en rangée l'ensemble des processus réflexifs (sauf l'intentionnalisation) et en colonne les trois processus d'intentionnalisation (interactif – proactif- réactif).

[104] Les différents acronymes utilisés dans ce tableau se comprennent comme suit : les deux premières lettres « FE » signifient « futur enseignant », la troisième « I », « P » ou « R » renvoie à l'initiative de la parole (interactive, proactive, réactive).

Les résultats proposés se basent sur la probabilité que le code sélectionné en colonne suive le code sélectionné en rangée. Les résultats communiqués dans chacune des cases[105] du tableau informent de la note Z qui constitue une mesure standardisée de l'écart face à la fréquence prévue. À titre d'exemple, considérons deux codes : le code A, utilisé N fois par l'analyste, et le code B, utilisé P fois. Sur la base de leur fréquence respective d'apparition, le logiciel calcule une fréquence théorique d'apparition de la série de codes A-B qui correspond à la valeur X. Il compare cette valeur théorique X avec le nombre de fois où, effectivement, le code B suit le code A, valeur Y. Plus la valeur Y est supérieure à la valeur X, plus la valeur Z communiquée est importante et traduit la présence potentielle d'une série de codes. Cette note est croisée avec un indice de probabilité (plus il est faible, plus la relation de séquence observée entre les deux éléments n'est pas due au hasard). Les valeurs Z présentées dans des cases grisées correspondent au croisement dont la probabilité d'apparition due au hasard est inférieure à 0,05.

L'interprétation du tableau indique que peu de processus réflexifs amènent à l'utilisation du processus « intentionnaliser » et que c'est principalement « décrire » et « évaluer » qui, statistiquement, précèdent le processus « intentionnaliser » (et non le contraire comme on le verra par la suite). La valeur communiquée par le tableau confirme également que la séquence de codes « décrire » - « intentionnaliser » est statistiquement plus présente que celle reliant « évaluer » - « intentionnaliser ».

[105] Ce calcul peut être paramétré par deux éléments : la distance minimum et la distance maximale entre deux codes. La distance minimum correspond au chevauchement (c'est-à-dire que la fin d'un code peut chevaucher le début d'un autre) et la distance maximale, pouvant être paramétrée en « caractère », « mot », « paragraphe » ou « code » correspond à la valeur encodée par l'analyste. Dans la cas présent, la valeur minimum est paramétrée sur « doit suivre » et la valeur maximale est de un code.

Tableau 42 : séquence de codage processus réflexifs vs intentionnalisation

	FEI intentionnaliser	**FEP intentionnaliser**	**FER intentionnaliser**
FEI décrire	2,72		
FEI évaluer	1,82		
FEI légitimer contexte			
FEI légitimer préférence			
FEI pointer difficultés			
FEI prendre conscience			
FEI proposer alternative			
FEI questionner	0,91		
FEP décrire		4,56	
FEP évaluer		1,63	-1,2
FEP explorer alternative			
FEP légitimer contexte			
FEP légitimer préférence		2,15	
FEP pointer difficultés			
FEP prendre conscience			
FEP proposer alternative		2,15	
FER décrire			4,05
FER évaluer			3,35
FER explorer alternative			
FER légitimer contexte			
FER légitimer préférence			
FER pointer difficultés			
FER proposer alternative			
FER questionner			

Les trois extraits suivants correspondent à des séquences de codes processus décrire (italique) – processus intentionnaliser (gras).

> [« *Je leur ai fait écrire leur prénom* **pour que ce soit un peu plus sympathique, pour que je sois un peu plus proche d'eux, pour établir une sorte de contact** » (futur enseignant 4/08)]

> [« *On a pris quelques livres, des informations sur internet pour avoir de la matière et puis on a essayé* **de la transformer en se disant "comment ? " de quoi allons-nous parler en premier ?** » (futur enseignant 8/08)]

[« *On posait une question dessus* (le contenu)… **pour expliciter un peu**. » (futur enseignant 10/08)]

L'existence d'un lien « inverse » peut également faire l'objet d'une analyse spécifique. Il s'agit alors de s'interroger sur les séquences de codage initiées par le processus « intentionnaliser ». Le tableau 43 ne reprend que les processus pour lesquels une valeur Z est communiquée. La lecture du tableau indique que quelques processus apparaissent comme conséquents du processus « intentionnaliser ». Si la majeure partie des valeurs de Z communiquées pour ces différentes séquences ont une probabilité d'apparition due au hasard très faible… il semble opportun selon les précautions proposées par Collin (2010) d'éviter *« que des résultats marginaux ne biaisent l'identification des patterns »* (p. 27). Compte tenu du fait que la fréquence d'apparition minimum d'une série de codes ne peut être paramétrée, il est nécessaire de s'intéresser à cet aspect lors de l'interprétation des résultats. On constate ainsi que certaines des séquences identifiées par une note Z supérieure à 3 ne renvoient, de manière générale, qu'à un très petit nombre d'extraits : seule la proposition d'alternatives (EI et EP) renvoie à plus de dix extraits (respectivement 26 et 25 alors que les autres renvoient à 7, 3, 1, 7, 4, 8 et 1 extraits).

Tableau 43 : séquence de codages intentionnalisation versus processus réflexifs

	FEI évaluer	FEI légitimer préférence	FEI pointer difficultés	FEI proposer alternative	FEI questionner	FEP décrire	FEP évaluer	FEP explorer alternative	FEP légitimer contexte	FEP légitimer préférence	FEP pointer difficultés	FEP prendre conscience	FEP proposer alternative	FER légitimer préférence	FER pointer difficultés	FER proposer alternative	FER questionner
FEI intentionnaliser	-0,8	1,12	3,36	3,09	2,62	-0,7	-2			3,08	2,46		0,04			0,8	
FEP intentionnaliser						0,73	0,25	5,06	3,48	1,33	0,96		3,33				
FER intentionnaliser														8,9		7,58	8,98

Il apparait donc que la « proposition d'alternatives » est le processus le plus à même d'apparaitre après le processus d'« intentionnalisation ». Cette analyse des résultats permet de décrire un aspect de la manière dont les futurs enseignants utilisent les processus réflexifs : il s'agirait d'une chaine commençant par la « description », amenant ensuite à l'« intentionnalisation » et se terminant par la « proposition d'alternatives ». Il s'agit ici d'une apparition de séries de codes « en entonnoir » dans le sens où la proportion d'extraits répondant à cette règle est successivement moindre : de l'ensemble des éléments associés au code « décrire », seule une partie est suivie d'éléments associés au processus « intentionnaliser » dont une partie seulement est suivie de la « proposition d'alternatives ».

Processus de niveau 3

Le dernier niveau envisagé en ce qui concerne les processus réflexifs est le niveau 3, caractérisé par une centration du propos sur des éléments « pour la pratique ». Le niveau comprend trois processus : la proposition et l'exploration d'alternatives, et la théorisation.

Tableau 44 : répartition des processus réflexifs de niveau 3

	Explorer alternative	Proposer alternative	Théoriser
Moyenne (%)	1,11	10,20	0
CV	1,81	0,50	0
Nbre de futurs enseignants le mobilisant	3	10	0

La proposition d'alternatives se retrouve chez tous les participants avec une moyenne de 10,20%. Le coefficient de variation relatif à ce processus est de 0,50. Si l'on tient compte du fait que les autres résultats tendent à montrer que les catégories affichant des moyennes faibles sont celles générant le plus de variabilité entre les futurs enseignants, la proposition d'alternatives peut être considérée comme un processus relativement stable en regard de son degré de manifestation. Il n'en est pas de même avec le processus « explorer des alternatives » que seuls trois futurs enseignants parviennent à mobiliser. La différence entre ces deux processus est illustrée par les extraits suivants. Les trois premiers correspondent à la proposition d'alternatives : les futurs enseignants parviennent à la conclusion que ce qui a été proposé ne convient pas ou apparait comme perfectible et ils proposent donc « autre chose », sans nécessairement s'interroger sur la pertinence, la faisabilité, l'intérêt voire même sur les effets attendus :

[« *Cet exercice-là, on n'aurait pas dû le proposer : on aurait dû trouver autre chose* » (futur enseignant 1/08)]

[« *On aurait pu faire un débat* » (futur enseignant 3/08)]

[« O*n aurait pu les faire travailler des textes. On aurait pu procéder comme ça* » (futur enseignant 8/08)]

En ce qui concerne les deux derniers extraits, on remarque qu'une autre manière de procéder est mise en avant et que le futur enseignant détermine l'utilité de cette proposition. Même s'il s'agit d'une exploration peu profonde des alternatives proposées, la démarche apparait différente de celle liée à la proposition d'alternatives. Du point de vue de l'utilisation de la langue, la présence d'alternatives se repère principalement par l'utilisation du conditionnel :

[« *à mon avis j'aurais dû écrire leur réponse au tableau pour pouvoir les retenir et pouvoir les comparer avec ce que je dirais plus tard...parce que là bon j'enregistrais plus ou moins mais j'aurais plus dû utiliser le tableau à ce moment-là* » (futur enseignant 1/08)]

[« *j'aurais dû commencer par plus prendre en compte ce qu'ils (les élèves) savaient en leur demandant "c'est quoi les discriminations"..; qu'est-ce que vous en savez... comme ça je vois déjà ce qu'ils en pensent avant de commencer dans les définitions et les exemples* » (futur enseignant 10/08)]

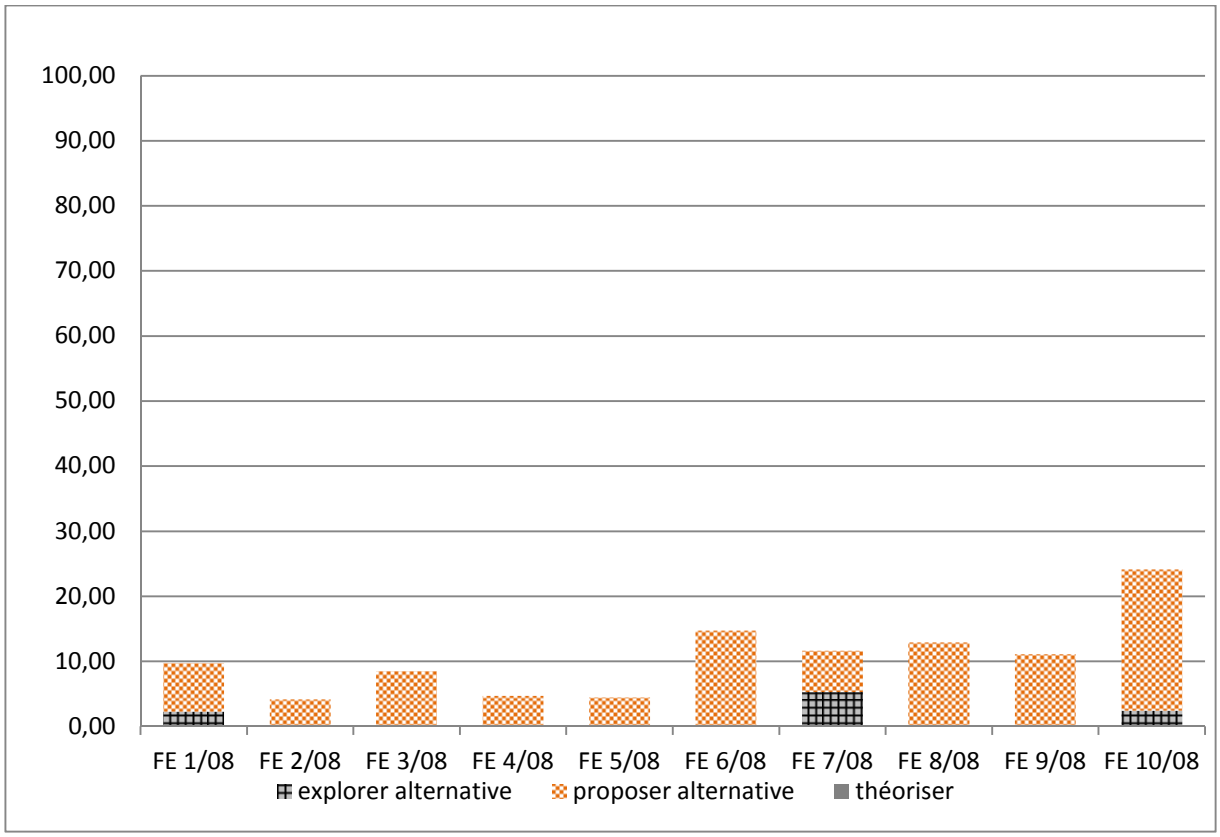


Figure 45 : répartition des processus de niveau 3 (rétroaction 2008-2009)

Analyse de séquences de codes

L'analyse proposée dans le cas du processus d'intentionnalisation (à savoir, s'intéresser au processus antécédent ou subséquent) peut être étendue à l'ensemble des processus. Pour éviter le risque mis à jour par Collin (2010) de présenter des résultats marginaux, l'analyse a été effectuée à partir des processus représentant plus de 5 % des propos des futurs enseignants. De cette analyse préalable, seul le processus « pointer des difficultés » permet de mettre à jour des séquences de codes. Elles sont présentées à la suite.

Tableau 45 : séquences de codes au niveau de l'ensemble des processus réflexifs

	décrire	évaluer	intentionnaliser	proposer alternative
	FE interactif			
FEI pointer difficultés incapacités				4,2
	FE proactif			
FEP pointer difficultés incapacités	-0,8	-0,9		3,22
	FE réactif			
FER pointer difficultés incapacités				1,87

Un autre lien intéressant apparait : la « proposition d'alternatives » peut être précédée du repérage de difficultés comme l'indiquent surtout les résultats des processus interactifs et proactifs (note z de 4,2 et 3,22). Ce lien est illustré par les deux extraits :

> [« *Essayer de donner la parole à tout le monde, ça c'est vraiment difficile. En tout cas, je n'avais pas forcément envie alors que j'aurais peut-être dû aller chercher ceux qui n'ont pas envie de discuter aussi* » (FE8/08)]

> [« *là (situation qui apparait à l'écran) j'ai eu un gros problème c'est que j'essaie d'expliquer avec les mêmes mots. Ce qui aurait été bien c'est que j'explique avec d'autres mots car je pense qu'elles (les élèves) n'ont pas bien compris*» (FE4/08)]

La formalisation d'une difficulté est souvent en lien, pour les futurs enseignants, avec un élément qui n'a finalement pas été réalisé ou qui s'est déroulé de manière peu efficace. C'est sur la base de cet élément qu'apparaissent ensuite des propositions pour « faire autrement » ou contourner les difficultés. Ce résultat permet de considérer le processus « pointer les difficultés » comme à encourager dans le cadre des entretiens de rétroaction en demandant d'identifier les éléments vécus comme difficiles car il constitue une bonne manière d'arriver à la notion d'alternative sans que celle-ci ne soit directement proposée en réponse à une question du type « comment aurais-tu pu faire autrement » ?

3.1.3 Analyse de la mise en lien des processus et des objets

La figure 46 propose un graphique reprenant la réparation des différents objets de la situation d'enseignement-apprentissage en fonction des processus réflexifs. Les constats précédemment énoncés s'observent à nouveau :

- aucune manifestation du processus « diagnostiquer », du processus « légitimer en fonction d'arguments éthiques » et du processus « théoriser » ;
- prépondérance de l'aire psychopédagogique et de l'aire didactique.

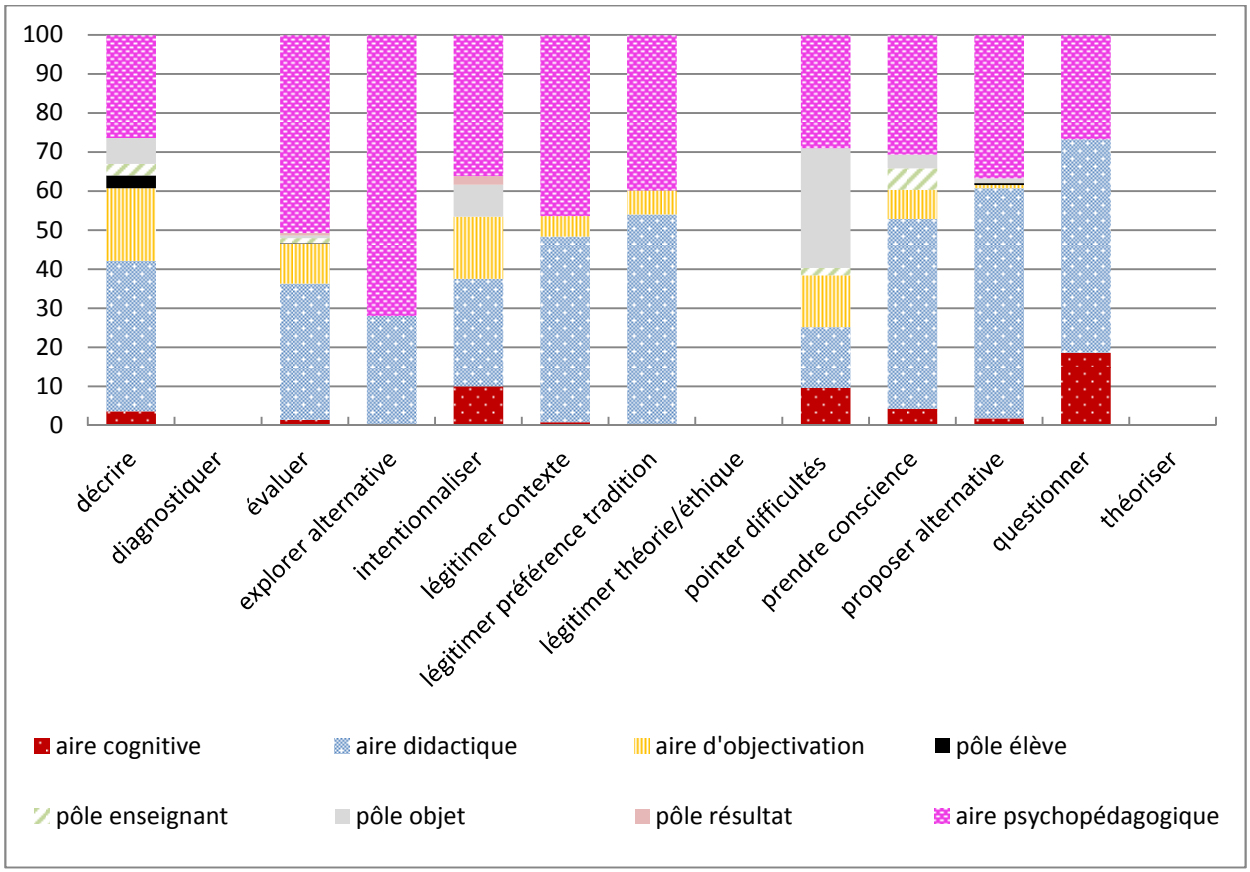


Figure 46 : répartition des processus en fonction des objets en pourcentage de mots (dossiers réflexifs 2008-2009)

Les associations les plus fréquemment rencontrées dans les propos des futurs enseignants sont illustrées à la suite par le biais d'exemples tirés de plusieurs rétroactions. Le premier extrait associe le processus de description à un aspect de l'aire didactique, le support didactique en l'occurrence. Il s'agit de la sélection d'une scène du film « Entre les murs » que le futur enseignant a diffusée durant sa leçon.

> [« *dans la littérature que j'avais parcourue et aussi par rapport au contexte de l'extrait, le prof'* (l'enseignant dans le film « Entre les murs ») *voulait qu'on le vouvoie, c'était un cadre plus strict et dans l'extrait le prof intervient dans une bagarre et l'élève l'interpelle de manière trop familière* » (futur enseignant 6/08)]

Le second concerne l'aire psychopédagogique au niveau de l'activité sur les contenus et met en avant la mobilisation du processus d'évaluation : dans le cas présent, le futur enseignant évalue négativement son utilisation de l'activité de brainstorming.

> [« *c'est vrai que c'était inutile dans la façon dont on l'a traité. On n'a pas été assez loin. C'était vraiment une idée* (recourir au brainstorming) *pour commencer pour démarrer sur autre chose et puis finalement ça n'a pas été bien car on n'a pas donné d'informations donc les gens de Warocqué*[106] *n'ont pas tout compris et puis après on ne s'en est pas bien servi* » (futur enseignant 8/08)]

En ce qui concerne le processus « légitimer en fonction d'une préférence ou d'une tradition », il s'agit d'un processus peu mobilisé (moins de 4%) mais qui représente la première source de légitimation de l'action comme l'illustrent les extrais suivants :

> [« *On trouvait que c'était plus chouette des vidéos. Moi je sais que j'aimais bien quand j'étais élève* » (futur enseignant 2/08)]

> [« (s'exprimant au sujet de la formation des groupes) *C'est mieux de choisir avec qui on travaille. En tout cas moi, quand j'étais élève en secondaire, je n'aimais pas que l'on me force à travailler avec quelqu'un* » (futur enseignant 6/08)]

> [« *J'avais laissé la table ainsi* (en îlot) *car comme ils* (les élèves) *n'étaient pas beaucoup je trouvais cela beaucoup plus sympa* » (futur enseignant 4/08)]

Ce type d'arguments reflète un aspect particulier de la démarche mise en place par les futurs enseignants : le repère retenu dans la sélection des activités concerne leur propre personne et se base sur leur vécu comme l'indique le complément « quand j'étais élève ».

Ces liens entre processus et objet peuvent être approchés d'un point de vue statistique par l'utilisation du logiciel QDA Miner®. En effet, si l'on s'intéresse à la manière selon laquelle les éléments observés surviennent par rapport à ce qui est théoriquement attendu, l'analyse de séquence de codes avec un paramétrage « serré » de (zéro code d'écart et chevauchement permis) peut être utilisée. Dans le cas de l'analyse proposée, trois processus ont été retenus : décrire, évaluer et intentionnaliser.

[106] Faculté d'Economie et de Gestion (FWEG)

Les résultats communiqués dans le tableau 46[107] indiquent plusieurs éléments :

- l'aire didactique est plus souvent liée au processus de description qu'au processus d'évaluation (0,98 contre -4,71) ;
- le lien le plus fort du tableau relie l'évaluation à l'aire psychopédagogique, et en l'occurrence les aspects liés au rythme de la leçon ;
- l'intentionnalisation est liée à l'objectivation et plus particulièrement à la catégorie « réponse-avis des élèves sur un contenu ».

Tableau 46 : résultats de QDA Miner® concernant la séquence de codes processus-objet

	FEI didactique	FEI choix et organisation des contenus	FEI discours didactique	FEI référence à la préparation de leçon	FEI support didactique	FEI objectivation	FEI action des élèves	FEI manifestation compréhension	FEI réponse des élèves sur un contenu	FEI psychopédagogique	FEI acte de langage	FEI activité sur les contenus	FEI climat-espace	FEI dynamique corporelle	FEI gestion de l'apprentissage	FEI rythme
FEI décrire-narrer	0,98		1,46	0,62	-0,3	1,87		-0,4	1,56	0,12				1,39	0,57	1,02
FEI évaluer	-4,7		-3,1	2,32	3,44	1,33		1,76	0,39	3,5					-0,7	3,31
FEI intentionalis-er	-2,9		-1,8		2,25	3,8			4,59	1,43		-1,5			0,13	-0,7

[107] Les résultats relatifs à l'aire cognitive, ne présentant aucun résultat, ne sont pas repris.

Ce dernier résultat amène à caractériser davantage les propositions mobilisant le processus « intentionnaliser ». Pour ce faire, le modèle de Saint-Arnaud (1995) est utilisé. Pour rappel[108], selon ce modèle, l'intention peut s'élaborer en couches concentriques en considérant, à un premier niveau, la description de la stratégie utilisée[109] ; au deuxième niveau s'ajoute la description de ce que l'acteur entend produire comme effet chez son interlocuteur[110] ; au troisième niveau, s'additionnent les énoncés faisant état des apports que l'action a pour l'acteur[111]. Dans le cadre de cette étude, le modèle a été modifié dans le sens où la conception imbriquée des différents niveaux a été retenue, mais élargie à la manifestation isolée de certains aspects (ce qui est noté « type » par la suite), ce qui signifie, par exemple, que la description de l'effet sans description préalable de la stratégie peut être relevée.

Le tableau 47 propose la répartition des cinq types d'intentionnalisation ayant été mobilisés dans les entretiens de rétroaction.

Trois types apparaissent comme prépondérants dans le discours des futurs enseignants : les niveaux 1 et 2 (32,2% et 33,8%) initialement proposés par Saint-Arnaud (1995) et l'unique description de l'effet (30,6%). Les trois extraits suivants illustrent ces catégories. Le premier montre la traduction de l'intention poursuivie via une stratégie [« *j'ai essayé de dire "ben voilà avant de regarder, qu'est-ce que vous en connaissez ?"(futur enseignant 6/08)* »] ; le second montre le lien entre la stratégie, l'exercice, et l'effet recherché [« *je voulais faire un exercice donc vraiment trouver quelque chose pour les faire participer* » (futur enseignant10/08]. Le troisième montre l'effet recherché sans décrire la stratégie utilisée. [« *C'était pour voir ce qu'ils* (les élèves) *pensaient de cette méthode-là »* (futur enseignant 4/08)].

[108] Voir chapitre relatif au praticien réflexif

[109] Saint-Arnaud (1995, p. 26-27) propose d'illustrer chacune de ses catégories à l'aide d'exemples que nous reprenons. Ils concernent un professeur dans un dialogue avec un étudiant. Première famille : « *Je voulais confronter cet étudiant* ».

[110] « *Je voulais confronter cet étudiant, pour qu'il s'engage à étudier davantage* ».

[111] *«Je voulais confronter cet étudiant, pour qu'il s'engage à étudier davantage, pour être certain d'avoir fait tout ce que je pouvais pour l'aider».*

Tableau 47 : types d'intentionnalisation répertoriés dans les entretiens de rétroaction (2008-2009)

Types d'intentionnalisation	Rétroaction (%)
I. uniquement description de la stratégie	32,2
II. descriptions de la stratégie et de l'effet	33,8
III. description de la stratégie, l'effet et les apports pour l'acteur (le futur enseignant)	1,7
IV. uniquement description de l'effet	30,6
V. description de l'effet et de l'apport pour l'acteur (le futur enseignant)	1,7

Concernant ce dernier extrait, qui peut apparaître laconique, il n'est pas formulé de manière proactive par le futur enseignant en question, mais il fait suite à la question suivante du superviseur : [« *À quoi tu voulais aboutir* » ?]

L'étude du lien entre la production du futur enseignant et celle du superviseur nécessite préalablement de s'intéresser aux propos tenus par le superviseur lors des entretiens de rétroaction. Cette analyse est proposée après la synthèse suivante. Ensuite, la mise en relation des propos des futurs enseignants et du superviseur est proposée.

3.1.4 Synthèse

En ce qui concerne l'analyse des objets de la situation d'enseignement-apprentissage, l'approche globale a identifié l'aire didactique comme celle affichant le moins de variation entre les futurs enseignants (coefficient de variation = 0,19). L'analyse spécifique de chacune des catégories, à son tour, repère que l'aire didactique comprend la catégorie affichant le coefficient de variation le moins élevé, à savoir, 0,3 pour les références au discours didactique.

L'analyse transversale des différentes catégories relatives aux quatre aires indique une centration sur les éléments de l'ordre du « plus observable », via le document audiovisuel (ce qui est dit, ce qui est vu) au détriment des éléments les « moins présents et les moins concrets ». Ainsi, au niveau de l'aire didactique, les éléments relatifs au discours didactique et aux supports didactiques sont davantage présents que ceux s'intéressant à l'organisation des contenus, par exemple.

En ce qui concerne l'aire psychopédagogique, les références aux activités, au rythme et à la dynamique corporelle sont plus importantes que celles relatives au climat, à la gestion de l'apprentissage et aux actes de langage (qui fait ici figure d'exception puisque relativement « concret et observable »). Dans l'aire cognitive, les éléments motivationnels, les plus souvent sollicités, suivent la même règle comme l'ont illustré les extraits choisis.

À l'opposé de ces éléments visibles et observables, d'autres apparaissent comme complètement « passés sous silence » par certains futurs enseignants : on relève une absence importante de références en ce qui concerne les catégories de la « connaissance de l'élève », du « raisonnement de l'élève » et de la « préparation de leçon ».

Il apparait que les variations les plus importantes (coefficient de variation) sont à relier aux aires et aux catégories les moins « mobilisées ». Cette constatation indique qu'il s'agit là d'objets ayant un statut particulier : d'une part, ils sont, en moyenne, moins repérés ou du moins commentés par les futurs enseignants lors de la rétroaction et, d'autre part, c'est à leur niveau que l'on repère le plus de différences entre les futurs enseignants, certains y attribuant une partie de leurs discours, d'autres pas du tout.

En ce qui concerne les processus réflexifs, les processus « décrire » et « évaluer » dominent les propos tenus par les futurs enseignants (respectivement 34 et 30 % des types de processus), alors que d'autres ne sont pas du tout mobilisés : il s'agit des processus théoriser, légitimer en fonction de la théorie ou de l'éthique et diagnostiquer. Entre ces deux extrêmes, on retrouve, avec un niveau d'importance variable, la proposition d'alternatives (10,2%), l'intentionnalisation (9,27%), le repérage des difficultés (6,73%), la légitimation selon les préférences (3,61 %) et le contexte (2,71%), la prise de conscience (1,85%), l'exploration d'alternatives (1,11%) et le questionnement (0,46%).

L'utilisation des séquences de codes a permis d'identifier la récurrence d'un lien entre trois processus. Il s'agit d'une chaine commençant par la « description », amenant ensuite à l'« intentionnalisation » et se terminant par la « proposition d'alternatives ». Il s'agit ici d'une conception « en entonnoir » dans le sens où la proportion d'extraits répondant à cette règle est successivement moindre. De la même manière, le processus « pointer des difficultés » a été repéré comme étant un « déclencheur » potentiel de la proposition d'alternatives.

En ce qui concerne la mise en lien des processus et des objets, il apparait que l'aire didactique est plus souvent associée au processus décrire, tandis que l'aire psychopédagogique, notamment les aspects liés au rythme de la leçon, est associée au processus évaluer. Le processus intentionnaliser, quant à lui, porte sur l'aire d'objectivation et plus particulièrement sur la catégorie « réponse-avis des élèves sur un contenu ».

L'étude spécifique du processus intentionnaliser en lien avec le modèle de Saint-Arnaud a montré que trois constructions de l'intention apparaissent comme prépondérantes dans le discours des futurs enseignants : la traduction de l'intention poursuivie via une stratégie; le lien entre la stratégie, l'exercice, l'effet et, finalement, la formulation de l'effet recherché sans décrire la stratégie utilisée.

3.2 Analyse des propos des superviseurs

La section suivante concerne la présentation des résultats relatifs aux propos du superviseur. Dans le cadre de cette étude, l'analyse des propos des superviseurs n'est pas l'objet principal de la recherche ; cependant, vu que le superviseur joue un rôle dans lors de la rétroaction et qu'il concourt, a priori, au développement de la pratique réflexive, la volonté poursuivie est d'approcher le contenu de ses propos afin d'en apprendre davantage en ce qui concerne ses interventions.

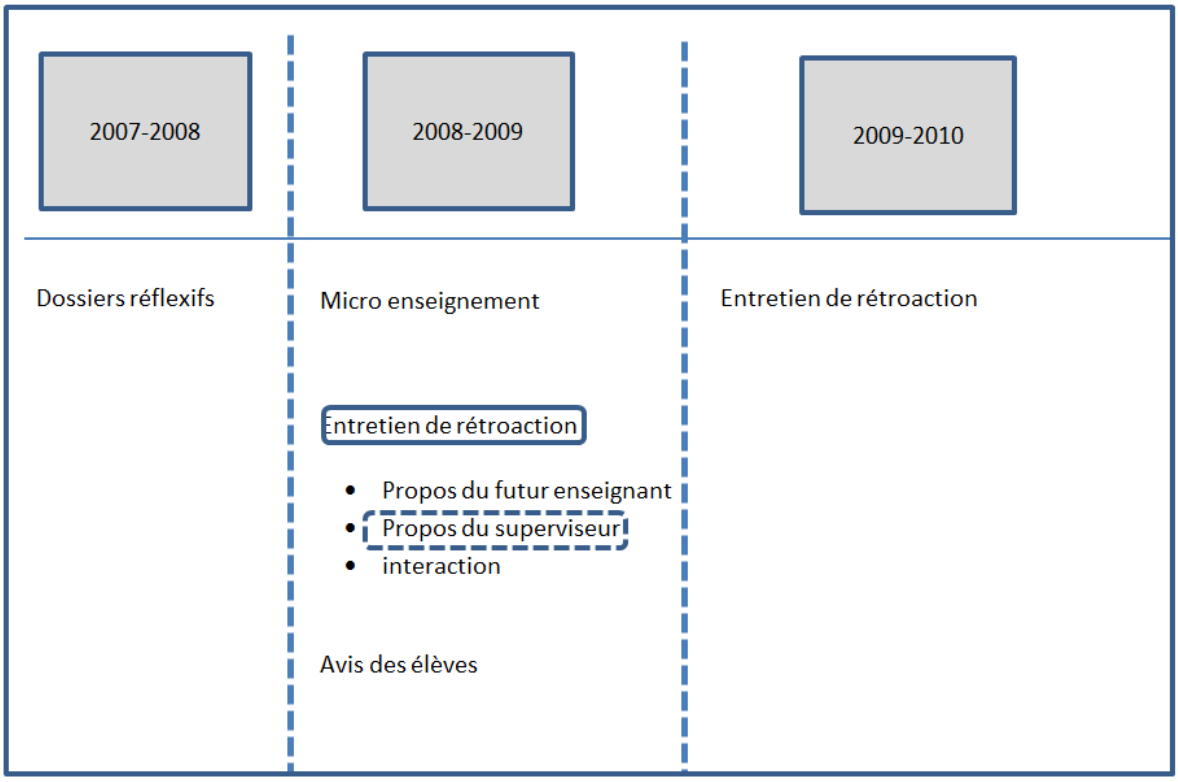


Figure 47 : structuration des résultats

Les premiers résultats (tableau 48) indiquent une grande disparité en ce qui concerne le nombre de mots émis par le superviseur en fonction des différentes séances de rétroaction[112]. Les interventions du superviseur varient de 67 à 1515 mots prononcés.

[112] Dans les tableaux, les interventions du superviseur au cours des différentes séances de rétroaction sont référencées de S1/08 à S10/08, ce qui ne renvoie pas, comme pour les futurs enseignants à des individus différents ; il s'agit toujours du même superviseur. Le nombre proposé renvoie à un futur enseignant en particulier. Par exemple, S1/08 renvoie aux interventions du superviseur lors de la rétroaction du futur enseignant 1/08.

Tableau 48 : nombre de mots prononcés par le superviseur lors de chaque supervision

S1/08	98
S2/08	264
S3/08	333
S4/08	398
S5/08	67
S6/08	514
S7/08	388
S8/08	1515
S9/08	202
S10/08	199
Moyenne/08	397,8
CV	1,04

En ce qui concerne la répartition des initiatives de la parole, le tableau 49 indique que la majeure partie des propos tenus par le superviseur se déroule durant la phase interactive et que les propos proactifs et réactifs occupent respectivement 12 et 20% du temps de parole. Cette observation indique que le superviseur occupe une position « d'attente » de la prise de parole par le futur enseignant, qu'il y réagit et que des phases d'interaction sont ensuite entamées.

Tableau 49 : répartition générale (en % de mots) des propos du superviseur selon l'initiative de la parole

Interactif	Proactif	Réactif
67,42	12,24	20,33

La quantité de parole étant relativement différente entre les supervisions, le risque existe de surévaluer un type de prise de parole au détriment d'un autre. Le tableau suivant permet de comparer les données « brutes » de chaque entretien réparties en fonction de l'initiative de la parole. Les cases grisées indiquent le type d'initiative caractérisant le plus les propos du superviseur. Dans six cas sur dix ce sont les propos de type interactif qui sont les plus nombreux, les propos de type proactif et réactif n'étant chacun que deux fois les plus présents.

Tableau 50 : répartition des propos du superviseur en fonction de l'initiative de la parole (nombre de mots) durant chaque rétroaction

	Interactif	Proactif	Réactif
S1/08	15	49	34
S2/08	98	88	78
S3/08	203	37	93
S4/08	275	72	51
S5/08	11	22	34
S6/08	405	0	109
S7/08	136	26	226
S8/08	1351	62	102
S9/08	51	112	39
S10/08	137	19	43

3.2.1 Analyse des objets de la situation d'enseignement-apprentissage

La lecture du tableau 51 indique que les propos du superviseur portent en majorité sur les aspects psychopédagogiques (40,26% des propos) et didactiques (26,4% des propos). L' « aire didactique » se caractérise par le coefficient de variation le plus faible (0,33). Ensuite, à l'exception de l' « aire d'objectivation » qui occupe 15,7% des propos, les autres objets recueillent moins de 6% des propositions.

Tableau 51 : répartition des propos du superviseur (% de mots) en fonction des différents objets de la situation d'enseignement-apprentissage.

		Moyenne	CV
Aires	Cognitive	3,2	1,3
	Didactique	26,4	0,33
	Objectivation	15,7	1,3
	Psychopédagogique	40,26	0,38
Pôles	Elève	2,9	1,47
	Objet	5,64	1,56
	Résultat	0,28	2,22
	Enseignant	2,7	1,1
	Contexte	2,5	2,4

La figure 48 présente, en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage, la répartition des propos tenus par le superviseur lors de chaque séance de rétroaction. Les références à l' « aire didactique » et à l' « aire psychopédagogique » sont tout le temps présentes, celles à l' « aire d'objectivation » et au « pôle enseignant » le sont dans huit et sept cas sur dix. En ce qui concerne les autres aspects, l' « aire cognitive » et le « pôle élève » sont abordés lors de cinq supervisions ; le « pôle objet » et certains aspects liés au contexte le sont dans quatre. Finalement, le « pôle résultat » est abordé par le superviseur lors de deux rétroactions.

La prédominance des propos concernant l' « aire psychopédagogique » n'est pas due à l'influence de quelques supervisions isolées : dans sept cas sur dix, les propos portant sur cette aire sont les plus nombreux.

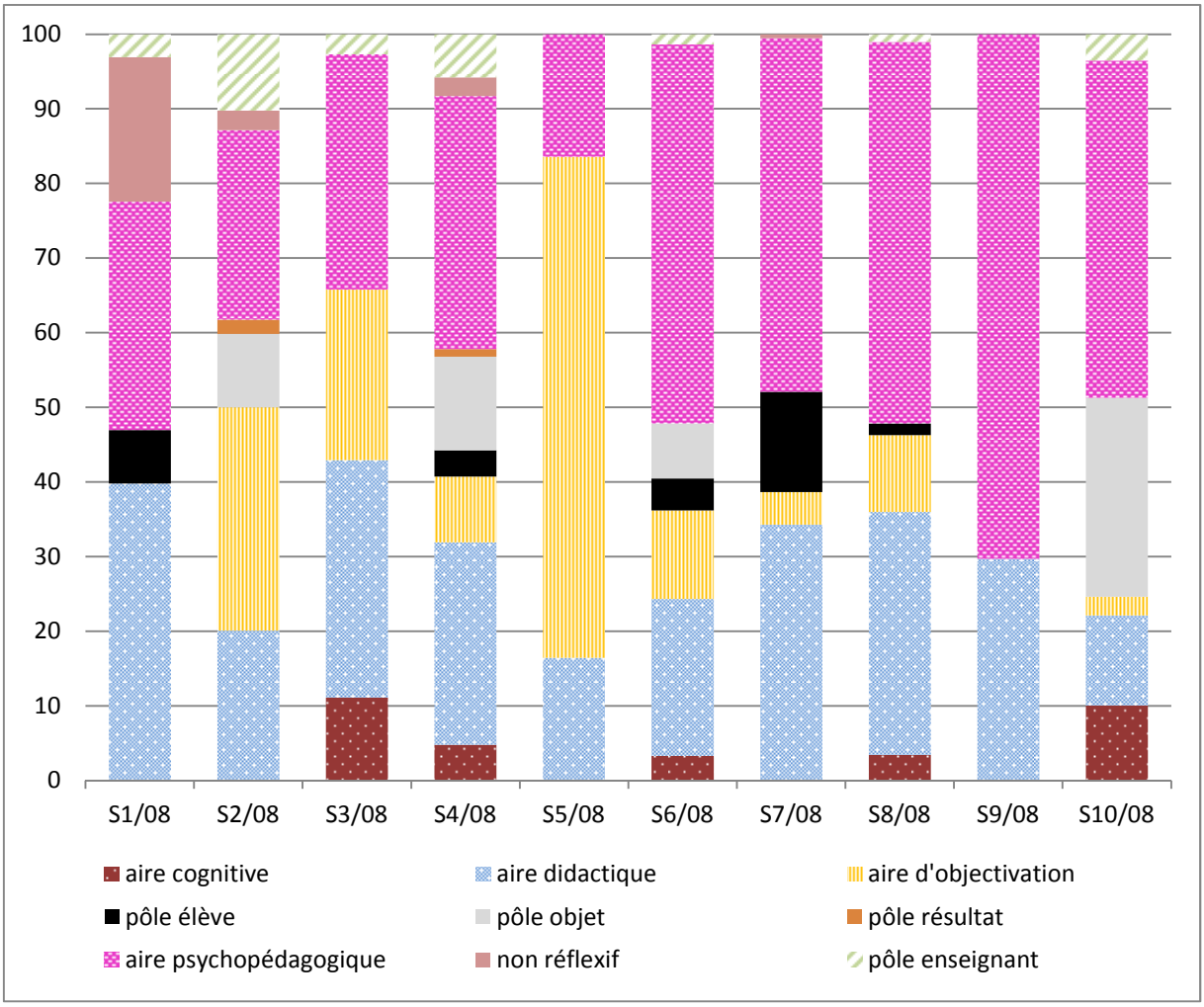


Figure 48 : répartition des propos du superviseur en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage (rétroaction 2008-2009)

Aire psychopédagogique

Le tableau et la figure suivants (figure 49 ; tableau 52) concernent l'« aire psychopédagogique ». Les propos sur la « gestion de l'apprentissage » [« *C'est la manière dont tu as pris en main la leçon qui a entrainé ce débordement?* » (supervision 6/08)] et les « activités sur les contenus » [« *c'est vraiment ça un débat ?* » (supervision 8/08)] occupent plus de 70% des propos du superviseur en ce qui concerne l' « aire psychopédagogique », tandis que les autres ne sont que peu soulevés par le superviseur : 2% concernent les « actes de langage » et le « climat et l'espace » (qui ne sont mobilisés par le superviseur que selon un mode réactif), 8% la « dynamique corporelle » et 16.06% le « rythme et le temps ».

A l'exception faite des propos concernant la « dynamique corporelle », la majorité des propos de cette aire naissent durant les phases d'interaction. L'extrait suivant est précédé du visionnement du DVD et du commentaire du futur enseignant 3/08 qui énonce : [« *là le gros problème que j'ai relevé, c'est ma position assise. Dans les autres leçons quand j'ai vu les autres debout, c'est vrai je me suis dit que c'était mieux. Ça donne beaucoup plus de dynamisme. Les élèves sont plus tentés d'écouter ce qui se passe et de regarder au tableau* »]. La réponse du superviseur, sous forme de question, est la suivante : [« *et pourquoi as-tu choisi de t'asseoir ?* » (supervision 3/08)].

Tableau 52 : répartition (en nombre de mots) des propos du superviseur liés à l'aire psychopédagogique

	Interactif	Proactif	Réactif	Total	% par rapport à l'aire psychopédagogique
Acte de langage	0	0	36	36	2,00
Activité sur les contenus	475	23	56	554	30,79
Climat-espace	0	0	39	39	2,17
Dynamique corporelle	3	36	105	144	8,00
Gestion de l'apprentissage	671	19	47	737	40,97
Préparation de leçon	0	0	0	0	0,00
Rythme-temps	163	53	73	289	16,06
Total	1312	131	356		

La lecture de la figure 49 permet d'analyser la répartition des propos en fonction de chaque supervision. Les propos liés au « rythme et au temps », bien que moins abordés en termes de nombre de mots que la « gestion de l'apprentissage », sont pourtant présents dans davantage de supervisions : sept contre cinq. Cette présence révèle un souci commun rencontré par les futurs enseignants par rapport à cette dimension : la conception, selon laquelle le temps est une donnée qui peut se planifier, apparait difficilement concevable tant leur gestion du temps consiste à laisser les événements de la classe organiser le déroulement du temps. Cette conception amène le superviseur à questionner le futur enseignant à ce sujet-là [« *Qui décide de la gestion du temps selon toi ?* » (superviseur 9/08)], ou bien à lui transmettre une forme de conseil [« *ça reste l'enseignant qui gère le temps dans la classe. S'adapter c'est bien, on peut trouver un tas d'intérêts à s'adapter. A partir d'un autre moment on trouvera beaucoup d'inconvénients à trop s'adapter* » superviseur 6/08)].

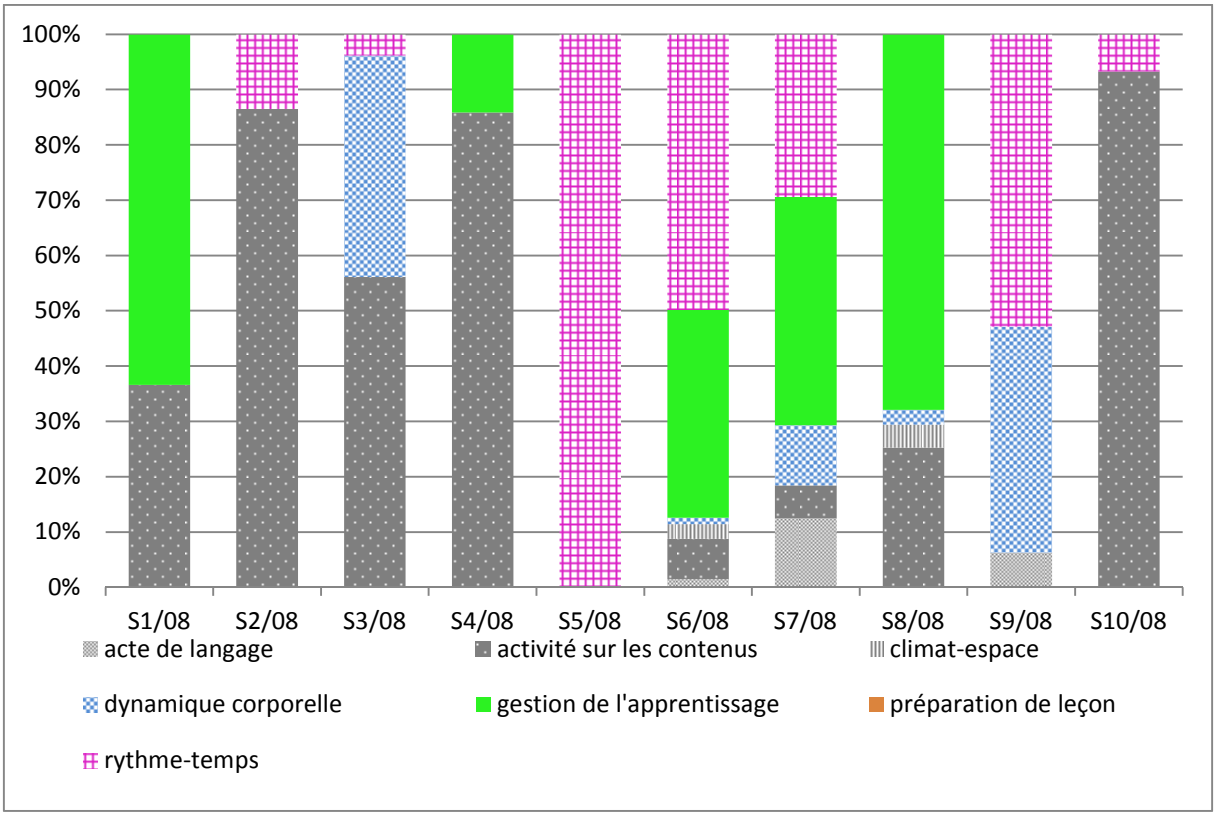


Figure 49 : répartition des propos du superviseur (% d'encodage) en lien avec l'aire psychopédagogique (rétroaction 2008-2009)

Aire didactique

Le tableau 53 informe de la répartition générale des propos du superviseur en ce qui concerne l' « aire didactique », tandis que la figure 41permet d'en apprécier la répartition en fonction de chacune des supervisions. Les références au « support didactique » sont les plus nombreuses, tandis que les autres aspects relatifs à l' « aire didactique », à savoir, « choix et organisation des contenus », « discours didactique » et « préparation de leçon » sont respectivement mobilisés à raison de 12,5%, 17,18% et 26,6 %.

Les propositions relatives au « choix et à l'organisation des contenus » présentent la particularité d'avoir été le plus souvent mobilisées via des propos de type proactif et visent à comprendre la manière selon laquelle le « pôle objet » a été décliné en contenus « à enseigner ». [« *En fonction de quoi as-tu agencé ta leçon? En fonction de quoi as-tu établi tes choix ?* » (Superviseur 4/08)].

Les références à la « préparation de leçon » portent sur un sujet très proche, à savoir la planification de la leçon, à la différence près qu'il peut s'agir, dans ce cas-là, de questions portant sur la rédaction du document, la méthodologie retenue, la planification du temps, etc. [« *Comment tu t'y es prise pour préparer ta leçon ?* » (Superviseur 8/08)].

En ce qui concerne la répartition des propos concernant ces différents aspects au cours de chaque rétroaction, on remarque que, bien que la référence au « support didactique » apparaisse comme la notion la plus abordée de manière générale, elle n'est présente que dans huit cas sur dix dans les propos du superviseur alors que les références au « discours didactique » et à la « préparation de leçon » sont présentes dans neuf cas sur dix.

Tableau 53 : répartition (en nombre de mots) des propos du superviseur liés à l'aire didactique

	Interactif	Proactif	Réactif	Somme	% par rapport à l'aire didactique
Choix et organisation des contenus	44	60	39	143	12,5
Discours didactique	118	10	67	195	17,18
Référence à la préparation de leçon	179	101	22	302	26,6
Support didactique	360	59	76	495	43,61

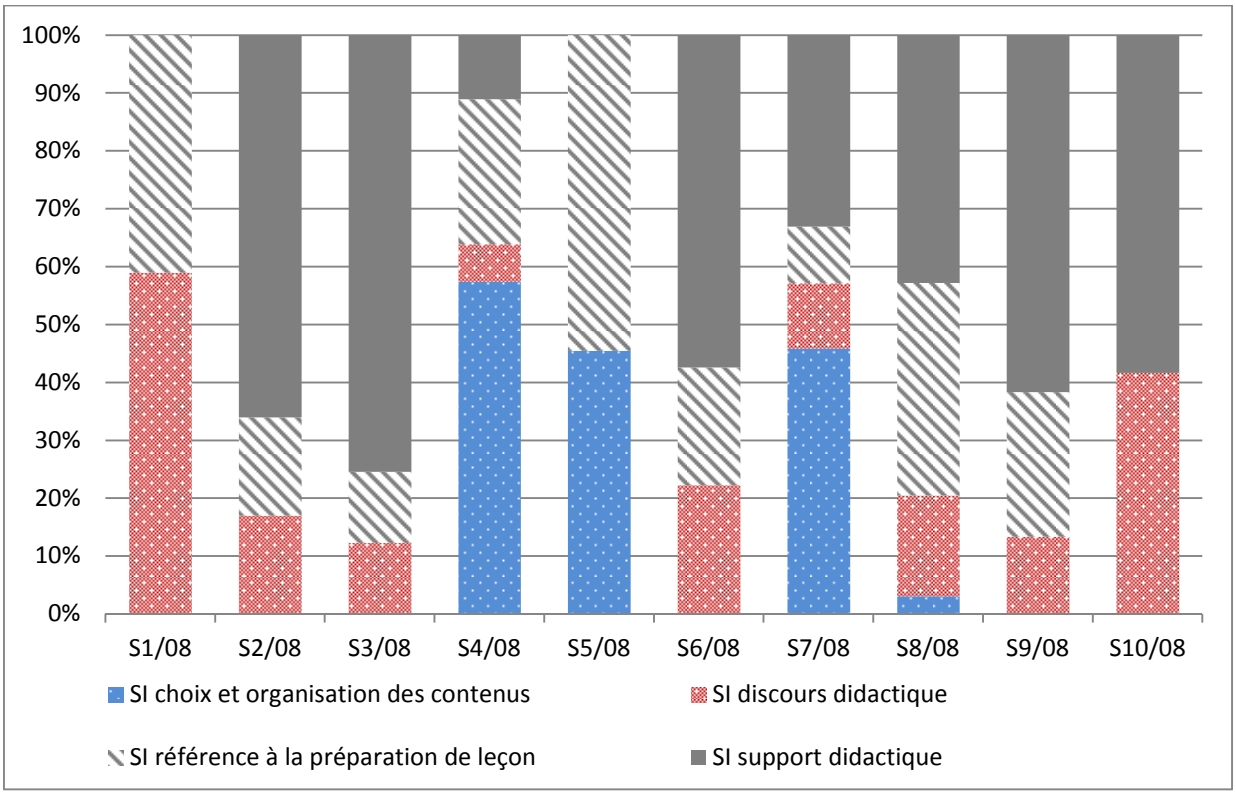


Figure 50 : répartition des propos du superviseur (% d'encodage) en lien avec l'aire didactique (rétroaction 2008-2009)

Aire d'objectivation

Le tableau et la figure suivants concernent l' « aire d'objectivation » qui est majoritairement consacrée aux « réponses et aux avis des élèves » par rapport à un contenu (77,21% des propos). Ces propos se partagent principalement entre la phase interactive (189 mots) et réactive (111 mots). Les extraits suivants permettent de concrétiser ces propos. Les deux premiers extraits font suite à un commentaire du futur enseignant faisant état de l'inadéquation d'un « support didactique » choisi. A cette occasion, le superviseur fait également un commentaire concernant les réponses potentielles des élèves [« *le risque c'est qu'un élève te dise "oui mais Madame pourquoi on voit ça puisque c'est au Canada ?". C'est d'ailleurs ce que tu viens de me dire* » (superviseur 3/08)] et, dans le second extrait, la réponse à première vue erronée de l'élève [« *oui, car la réponse de l'élève est bonne puisqu'il ne connait pas le contexte qui justifie ta réponse* » (superviseur 6/08)].

Le troisième extrait relatif aux réponses possibles des élèves fait suite à l'explication par le futur enseignant des objectifs de sa leçon sans qu'il n'y ait de prise en considération du rôle attendu/prévu des élèves. Le superviseur pose alors directement la question au futur enseignant en ce qui concerne l'attente qu'il avait prédéfinie [« *qu'est-ce que tu attendais d'eux (les élèves) ?* » (superviseur 8/08)].

	Interactif	Proactif	Réactif	Somme	%
Action des élèves	52	0	40	92	19,4
Manifestation compréhension	16	0	0	16	3,37
Réponse-avis des élèves sur un contenu	189	66	111	366	77,21

Tableau 54 : répartition (en nombre de mots) des propos du superviseur liés à l'aire d'objectivation

La répartition des propos en fonction de chaque rétroaction indique que la prise en considération de la « compréhension des élèves », en plus de n'être évoquée que par peu de mots, n'est mobilisée par le superviseur que dans une seule rétroaction.

La référence aux « actions des élèves » occupe un temps de parole très variable : de 0 à 100% des propos selon les rétroactions et peut permettre au superviseur de commenter, par le biais des actions réalisées par les élèves, plusieurs éléments proposés par l'enseignant : l'intérêt de proposer une synthèse « toute faite » aux élèves [« *oui ou aussi ce qui peut être frustrant pour l'élève c'est qu'on le fait travailler et puis tout arrive, "tout est déjà écrit*" (superviseur 3/08)], l'impact d'une méthode [« *c'est bien je trouve ils* (les élèves) *ont été actifs* » (superviseur 7/08)] ou les effets inattendus d'un choix concernant les supports didactiques [« *tu ne les* (les élèves*) as pas incités à lire en leur mettant devant les yeux?*[113] » (superviseur 4/08)].

[113] Il s'agit ici d'une remarque du superviseur portant sur le fait que le futur enseignant en question, dans les feuilles qu'il a distribuées aux élèves fait figurer les réponses aux questions qu'il leur pose.

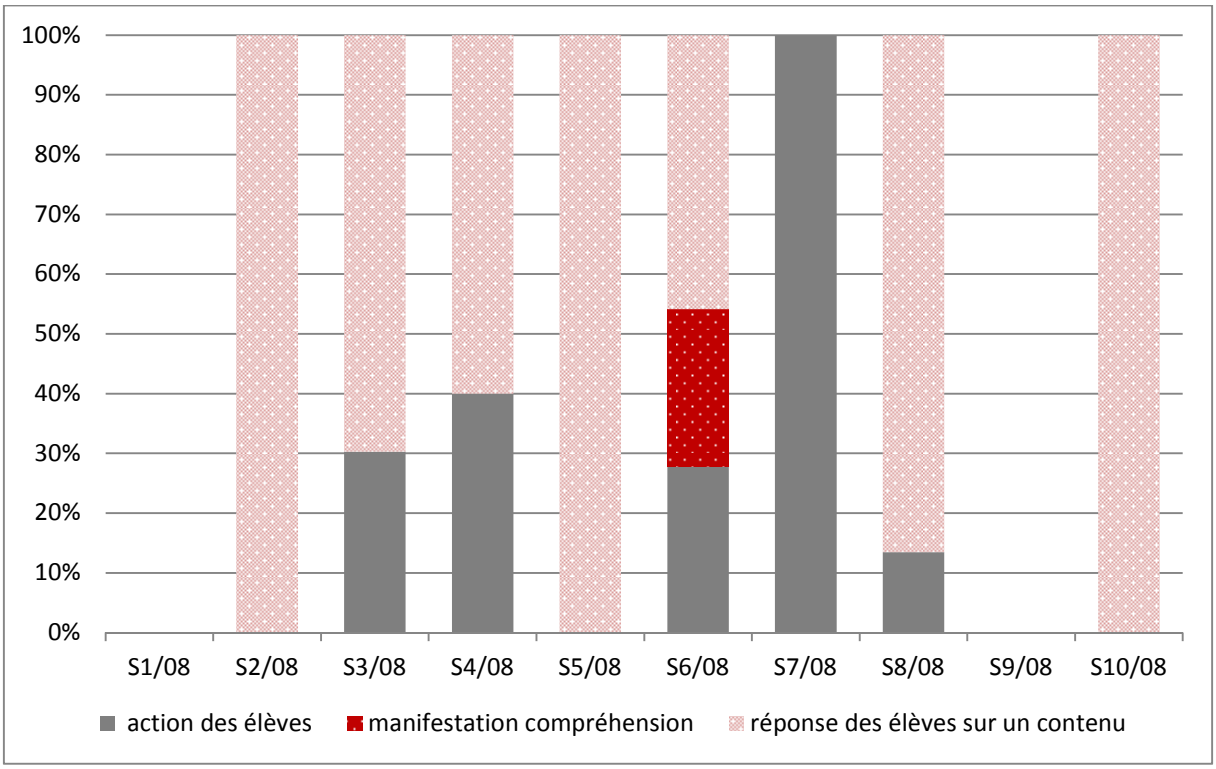


Figure 51 : répartition des propos du superviseur (% d'encodage) en lien avec l'aire d'objectivation (rétroaction 2008-2009)

3.2.2 Analyse des types d'intervention mobilisés par le superviseur

La figure 52 et la figure 53 présentent des résultats concernant la répartition des propos du superviseur en regard des différents types d'intervention mobilisés par le superviseur. Le premier constat concerne la proportion de propos liés à la transmission : 47,39 % des propos consistent, pour le superviseur, à transmettre un savoir, un avis ou un conseil[114]. Les propos associés au questionnement regroupent plusieurs catégories (métacognition, situation, justification et lié au futur enseignant) et totalisent 26,75% des propos. Les propos de type structurant (clarifier, compléter, recentrer et répéter) occupent 15,35 % des propos.

[114] Il est important de noter que le choix effectué en ce qui concerne la communication des résultats (prise en considération du nombre de mots) peut, en quelque sorte, surévaluer la proportion des propos de type « transmission ». En effet, ce type de propos est, par nature, plus conséquent en termes de volume de mots que d'autres types d'intervention. A titre de comparaison, le calcul concernant le nombre moyen de mots contenus dans un propos associé à la théorisation ou dans une question métacognitive a été effectué. Un propos théorique compte en moyenne 33 mots tandis qu'une question métacognitive n'en compte que 11.

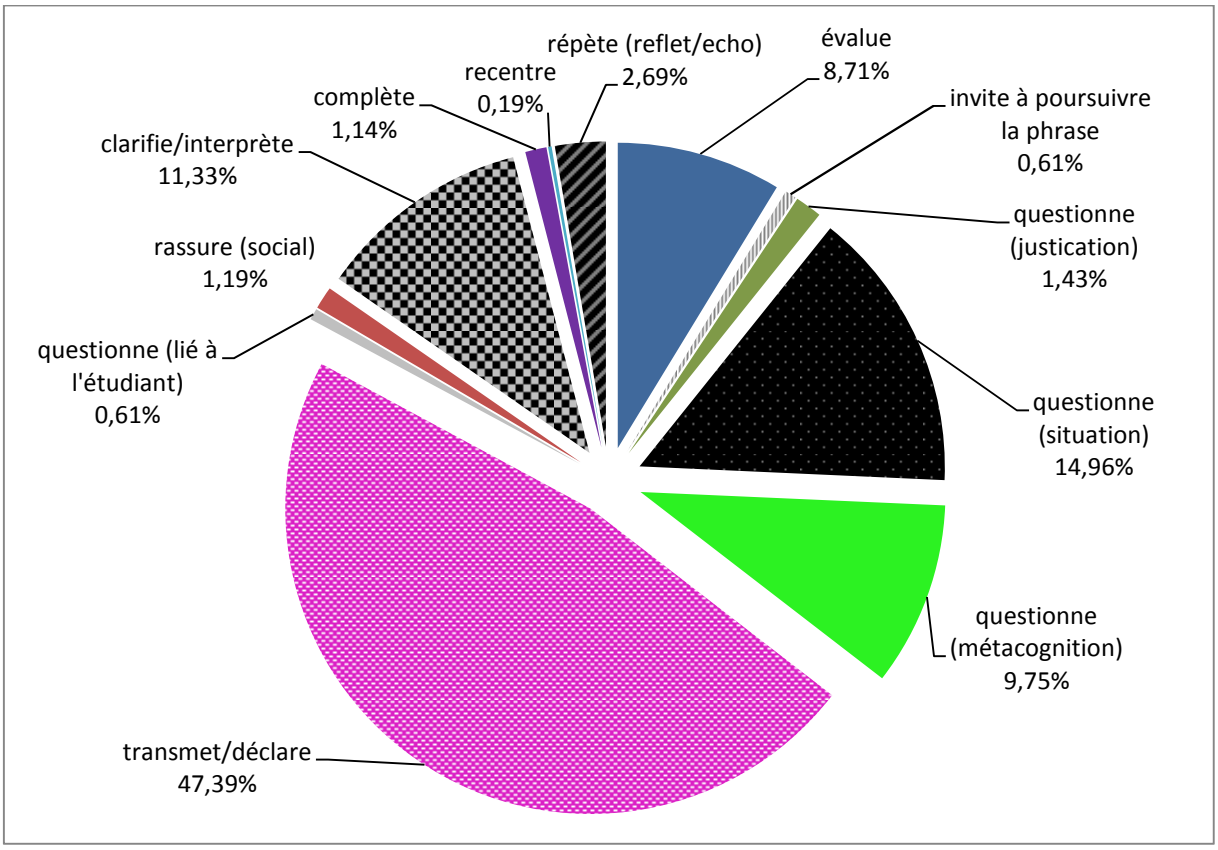


Figure 52 : répartition générale (en % de mots) des propos du superviseur (rétroaction 2008-2009)

L'analyse des résultats, rétroaction par rétroaction, indique que les propos tenus par le superviseur ont été relativement diversifiés au sein de chaque rétroaction et que plusieurs types d'intervention se retrouvent dans la plupart des séances. On relève notamment que l'évaluation est survenue dans six cas, les questions de justification dans quatre cas, les questions relatives à la situation et les questions métacognitives dans huit cas et la clarification et l'interprétation dans sept cas. Le processus de transmission est relevé dans huit cas.

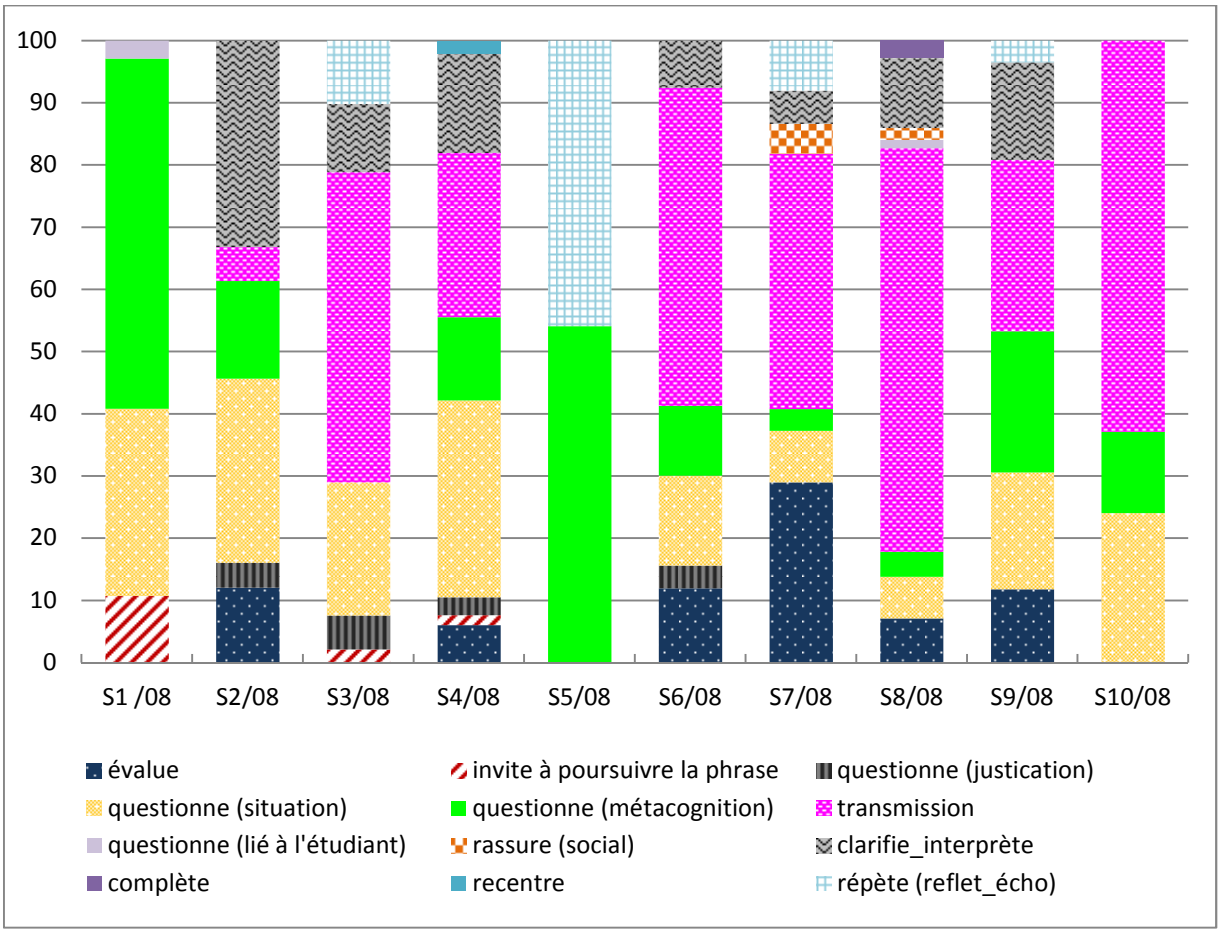


Figure 53 : répartition des propos du superviseur (en % de mots) en fonction de chaque rétroaction

En ce qui concerne la répartition des interventions du superviseur en fonction de l'initiative de la parole, le tableau 55 permet d'en apprécier la répartition. Certaines d'entre elles sont caractéristiques des propos proactifs (inviter à poursuivre sa phrase, questionner (métacognitive ou liée à l'étudiant)) tandis que d'autres sont davantage liées aux propos interactifs (évaluer, transmettre, rassurer, clarifier et compléter). Cette qualification des interventions en fonction de l'initiative de la parole permet également d'expliquer la prédominance des propos interactifs chez le superviseur : en effet, l'évaluation et la transmission, deux des processus les plus importants en termes de volume de mots prononcés, sont caractéristiques de cette phase alors que les interventions du type « question » apparaissent davantage dans la phase proactive.

Tableau 55: répartition (en % de mots) des propos du superviseur en fonction de l'initiative de la parole

Type d'intervention	Interactif	Proactif	Réactif
Evalue	68,00	4,00	28,00
Invite à poursuivre la phrase	33,33	66,67	0,00
Question (justification)	54,55	9,09	36,36
Question (situation)	38,46	14,10	47,44
Question (métacognition)	25,71	60,00	14,29
Transmission	77,97	1,69	20,34
Question (étudiant)	33,33	66,67	0,00
Rassurer	66,67	0,00	33,33
Clarification	70,83	8,33	20,83
Complète	100,00	0,00	0,00
Réitération	10,00	0,00	90,00

L'évaluation proposée par le superviseur porte davantage sur les aspects didactiques que psychopédagogiques. Il ne s'agit pas d'un des buts premiers de la rencontre et comme l'illustrent les extraits retenus, l'évaluation proposée ne consiste pas « simplement » à identifier ce qui serait « bon » ou « mauvais » dans la pratique. La visée recherchée consiste à souligner certains éléments jugés importants en tentant de les rapprocher le plus possible des propos tenus par le futur enseignant : le premier extrait valide un élément mis en place par le futur enseignant [« *on sentait que ça* (l'enchainement des activités*) roulait* » (superviseur 7/08)] et les deux suivants, repartant des propos du futur enseignant (« *c'est vrai », « oui, par exemple* ») insistent sur l'inadéquation de l'activité proposée [« *ils* (les supports pédagogiques) *étaient très chargés c'est vrai* » (superviseur 7/08) ; « *Oui, par exemple, mais en tout cas, faire autre chose que relever les mots corrects qu'ils* (les élèves) *ont donnés* » (superviseur 8/08)].

L'intervention visant à transmettre un savoir est le type d'intervention amenant le superviseur à parler le plus. Divers éléments y sont associés, mais c'est principalement l'aire psychopédagogique, suivie de l'aire didactique, qui présentent le plus de lien avec ce type d'intervention. Les quatre premiers extraits permettent de souligner un aspect particulier de ce processus : il ne s'agit pas pour le superviseur de transmettre un savoir théorique déconnecté de ce que vit le futur enseignant, mais bien de profiter de l'occasion de la supervision pour communiquer un avis, un conseil, un rappel au futur enseignant. Cette intervention peut porter sur de multiples aspects ; en l'occurrence les extraits proposés concernent la « préparation de leçon » (1er extrait), le « support didactique » (2ème extrait), les « réponses des élèves » (3ème extrait) et les « activités sur les contenus » (4ème extrait).

[« *Il faut donc systématiquement la* (préparation de leçon) *prévoir et y réfléchir* » (superviseur 3/08)]

[« *Donc, faire attention à ce genre d'élément... ça peut vite se retourner contre l'enseignant. Une bonne idée en apparence n'est pas toujours ce qu'elle parait être. Il faut pouvoir justifier l'emploi des documents, c'est ainsi que l'on peut l'expliquer aux étudiants* » (superviseur 3/08)]

[« *Donc des représentations différentes c'est intéressant… toujours en se disant également que les représentations peuvent être erronées. Elles ne doivent pas toujours être justes. Ça peut être en décalage avec ce que toi tu peux attendre comme réponse* » (superviseur 8/08)]

[« (…) *oui, et un débat doit être différent de « je donne mon avis », « je suis pour », « je suis contre ». Un débat, ça doit se préparer en nourrissant la réflexion des élèves* » (superviseur 10/08)]

On constate également, en ce qui concerne certains éléments transmis par le superviseur, qu'il s'agit d'éléments qui auraient difficilement pu être proposés par le futur enseignant sur la seule base de sa courte expérience. En ce qui concerne les questions que peut formuler le superviseur, celles de justification ou de métacognition portent davantage sur les aspects didactiques tandis que celles liées à la situation (ce qui se déroule, en termes de scènes, à l'écran) concernent davantage l'aire psychopédagogique.

Les questions de justification, dont un tiers s'organise sur un mode réactif, visent à permettre au futur enseignant de compléter son propos et d'approfondir sa réflexion. Les deux extraits suivants amènent le futur enseignant à justifier ce qu'il conçoit comme une préparation de leçon mal construite ou à justifier l'emploi de supports trop variés.

[« *La leçon est mal préparée, il y a trop de théorie* »
« *Qu'est-ce que tu appelles mal construite ?* » (superviseur 9/08)]

[« *Peut-être que j'ai trop voulu varier les supports* »
« *Pourquoi as-tu voulu varier les supports ?* » (superviseur 6/08)]

Les questions métacognitives se différencient des questions de justification ou liées à la situation dans le sens où elles ne sont pas directement connectées à une proposition du futur enseignant ou à l'élément qui apparait à l'écran. Comme l'illustrent les extraits suivants, il s'agit de questions demandant au futur enseignant de retracer l'évolution d'un procédé (en l'occurrence, la préparation de leçon) ou l'amenant à prendre du recul par rapport à un aspect de sa prestation (la gestion du temps pour les deux derniers extraits).

Concernant la formulation de ces questions - et c'est à cette fin que de nombreux extraits ont été repris - elles se distinguent des autres types d'intervention car il apparait qu'elles sont relativement proches en termes de formulation : il y a une forme de procédure élaborée par le superviseur.

> [« *Concernant la leçon, comment tu, comment vous avez procédé* ? » (superviseur 2/08)]
>
> [« *Comment tu t'y es prise pour préparer tes leçons ?* » (superviseur 4/08)]
>
> [« *Comment tu t'y es pris ?* » (superviseur 5/08)]
>
> [« *J'ai une question : comment vous avez procédé ?* » (superviseur 7/08)]
>
> [« *Comment tu t'y es prise pour préparer ta leçon ?* » (superviseur 8/08)]
>
> [« *Au niveau du temps comment tu évaluerais ta prestation ?* » (superviseur 2/08)]
>
> [« *Au niveau de la gestion du temps, ça a été comment ?* » (superviseur 9/08)]

Les questions liées à la situation surviennent tantôt sur la base de ce que le superviseur voit à l'écran tantôt dans la discussion ou en réaction à ce que propose le futur enseignant. Cette particularité explique la présence de ce type d'intervention sur les modes proactifs, réactifs et interactifs. Ce type de question est souvent utilisé par le superviseur, non pour réellement obtenir une information qu'il ne détient pas, mais davantage pour indiquer au futur enseignant des éléments incomplets, peu pertinents, etc. Le premier extrait permet au superviseur de pointer un élément auquel le futur enseignant n'a pas pensé : la préparation du débat et plus particulièrement la préparation des arguments à utiliser.

> [« *Car là tu mets en place un débat… mais sur quelle base vont-ils* (les élèves) *pouvoir argumenter ?* » (futur enseignant 2/08)]

Les deuxième et troisième extraits renvoient le futur enseignant à la nécessité de disposer de supports didactiques.

> [« *Tu leur as apporté des feuilles ? »* (superviseur *2/08)]*
>
> [*« Tu ne leur a rien donné ? Pas de matière à travailler ? Pas de matière à penser ?* » (superviseur 8/08)]

Les deux derniers extraits, en lien avec les activités sur les contenus, amènent les futurs enseignants à clarifier la méthode et à s'interroger sur les traces dont vont disposer les élèves.

> [« *Qu'est-ce que tu appelles faire avec eux ?* » (superviseur 1/08)]

> [« *Qu'est-ce que les élèves conservent comme trace de tout cela ?* » (superviseur 2/08)]

Les questions liées à l'étudiant – le futur enseignant – renvoient au pôle enseignant et au stress lié à la situation de l'enregistrement par plusieurs caméras[115].

> [« *Tu as eu peur des caméras ?* » (superviseur 1/08)]

Finalement, la fonction sociale assurée par le superviseur peut consister à rassurer le futur enseignant par rapport à un élément négatif qu'il repère durant le visionnement. En l'occurrence, dans l'extrait proposé, il s'agit d'un commentaire faisant suite à celui d'un futur enseignant considérant négativement quelques tics de langage repérés. Suite à cela, le superviseur le rassure en lui assurant que

> [« *Les autres étudiants repèrent aussi ce genre de chose. Je pense que c'est une des choses les plus repérées* » (superviseur 7/08)]

[115] Notons à ce sujet-là que les futurs enseignants expriment, pour la plupart, avoir davantage ressenti un stress préalable généré par l'appréhension de la situation plutôt qu'un stress concomitant à la séance d'enseignement à proprement parler.

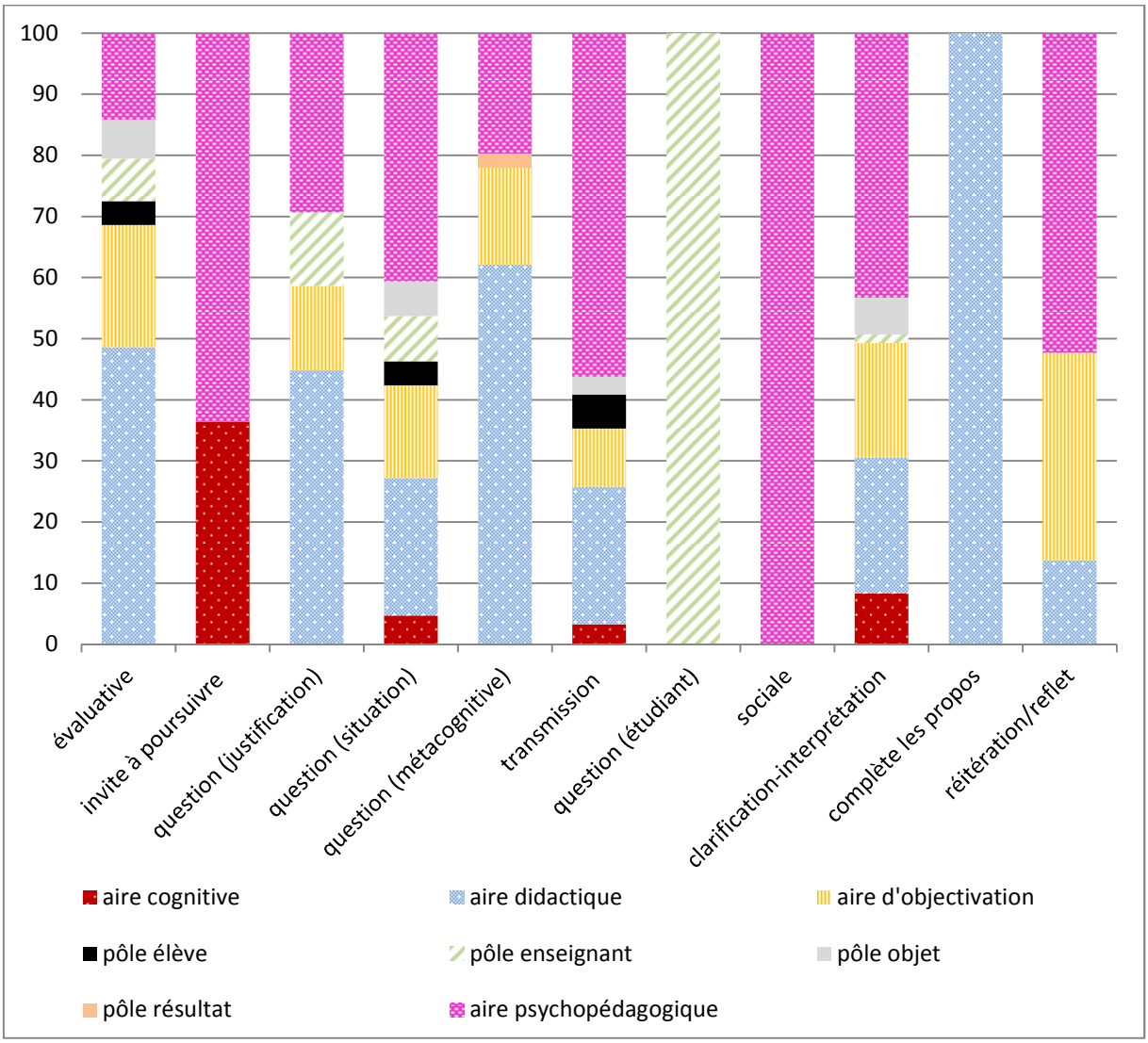


Figure 54 : lien entre les types d'intervention du superviseur (% de mots) et les objets sur lesquels ils portent (rétroaction 2008-2009)

3.2.3 Synthèse concernant l'analyse des interventions du superviseur

On peut qualifier les interventions du superviseur comme relativement « liées » à celles du futur enseignant dans le sens où il ne manifeste que dans une faible proportion des propos de type proactif ; il accompagne le futur enseignant lorsqu'il se prononce sur un aspect ou l'autre, soit de manière réactive[116], soit de manière interactive.

L'analyse des interventions, tant sur le plan des objets que de leur nature, permet de qualifier celles-ci comme relativement variées, mais néanmoins influencées par le futur enseignant et ce que l'on pourrait qualifier comme son ouverture à l'activité proposée. En ce sens, le cas des futurs enseignants 5/08 (principalement) et 7/08 (dans une moindre de mesure) montre que le volume de parole du superviseur peut être plus réduit et présenter beaucoup moins de richesse en termes de diversité.

En ce qui concerne les objets sur lesquels portent les propos du superviseur, ce sont les « aires psychopédagogique » et « didactique » qui sont les plus mobilisées. L' « aire cognitive », quant à elle, n'est que peu sollicitée par le superviseur dans ses interventions. En ce qui concerne les éléments plus précisément mobilisés au sein de chaque aire, ce sont :

- la « gestion de l'apprentissage » et les « activités sur les contenus » qui recueillent la majorité de l'information délivrée au niveau de l'aire psychopédagogique ;
- le « support didactique » et la planification (« référence à la préparation de leçon » et « choix et organisation des contenus ») qui sont majoritairement commentés en ce qui concerne l' « aire didactique » ;
- la référence aux réponses (effectives ou potentielles) des élèves qui constitue l'essentiel des éléments associés à l' « aire d'objectivation ».

Au niveau des types d'intervention mis en œuvre, c'est la transmission, mobilisée durant la phase interactive, qui domine les propos du superviseur (en termes de quantité de mots). Le questionnement est également très présent puisque les différentes formes de questionnement réunies totalisent près de 27 % du total de mots prononcés. Le troisième processus auquel recourent les superviseurs est celui de l'évaluation.

[116] Lorsque l'échange se limite à maximum deux ou trois interactions : proactif futur enseignant – réactif superviseur – (éventuellement) interactif futur enseignant.

3.3 Analyse de la mise en relation des propos des futurs enseignants et des superviseurs

Cette partie des résultats porte sur la mise en relation des propos du superviseur avec ceux des futurs enseignants. Le but de cette démarche est de parvenir à une meilleure compréhension de la manière dont l'échange se structure.

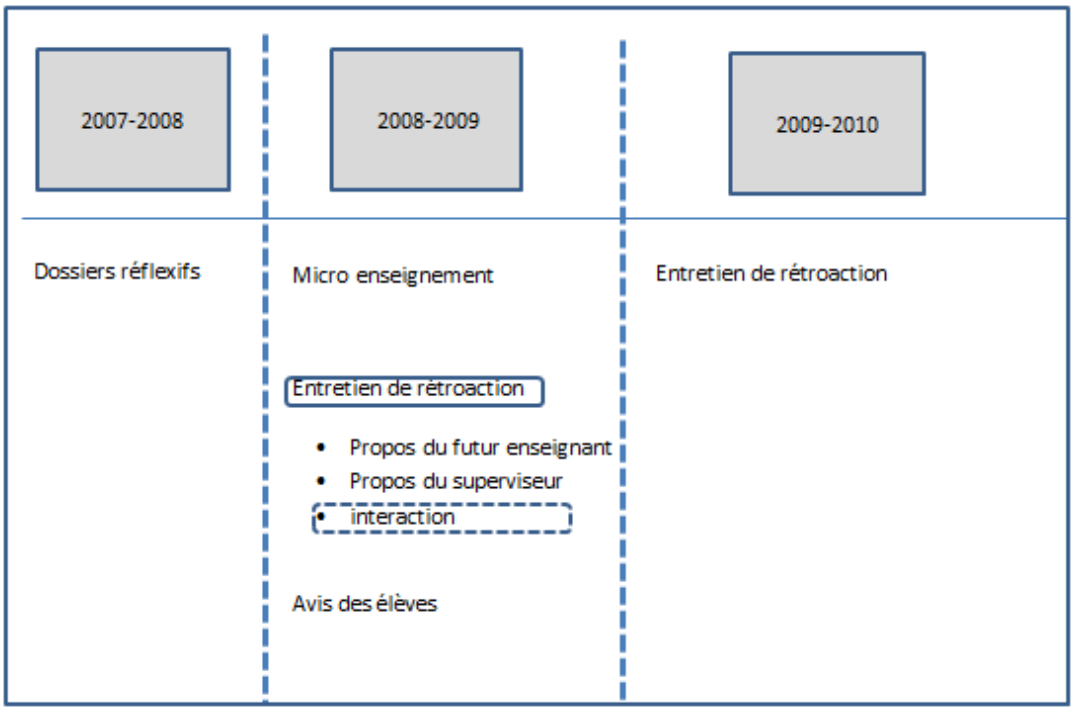


Figure 55 : structuration des résultats

3.3.1 Analyse de la répartition de la parole

Le premier tableau synthétise l'information concernant le nombre de mots prononcés par le superviseur et les futurs enseignants au cours de chaque entretien. La troisième colonne de ce tableau indique le rapport entre les propos du superviseur et du futur enseignant au sein de chaque rétroaction. On constate, à la lecture de ce tableau, que les données relatives au nombre total de mots sont très variables (ce qui a déjà été mis en avant auparavant) et que le rapport entre les propos du superviseur et les propos des futurs enseignants l'est également. En effet, la proportion des paroles du superviseur par rapport à celle du futur enseignant affiche des valeurs allant de 0,04 (rétroaction 5/08) à 0, 48 (rétroaction 8/08) ce qui indique que le futur enseignant est toujours celui qui s'exprime le plus lors de la séance de rétroaction ; en moyenne, le superviseur exprime approximativement un quart du nombre de mots (0,23) exprimés par le futur enseignant.

Tableau 56 : présentation générale des mots prononcés par le superviseur et les futurs enseignants dans le cadre de chaque rétroaction

Rétroaction	Nombre de mots futurs enseignants	Nombre de mots superviseur	Rapport entre les propos du futur enseignant et du superviseur	Durée de la rétroaction
R8/08[117]	3181	1515	0,48	56’14’’
R1/08	1936	98	0,05	50’53’’
R6/08	1874	514	0,27	72’30’’
R7/08	1869	388	0,21	46’41’’
R5/08	1786	67	0,04	60’41’’
R10/08	1701	199	0,12	52’49
R3/08	1235	333	0,27	31’10’’
R2/08	1058	264	0,25	33’30’’
R9/08	1022	202	0,20	35’02’’
R4/08	956	398	0,42	47’01’’
Total	16618	3978	0,23	486'31"
Moyenne/08	1661,8	397,8		48’32’’
CV	0,39	1,04		0,26

Le graphique suivant (figure 56) propose de visualiser la relation entre le volume de propos émis par le futur enseignant et ceux émis par le superviseur : chaque point représente une rétroaction. Chacune d’elles est placée en fonction du nombre de mots émis par le superviseur et le futur enseignant. Le coefficient de détermination R^2 ne montre pas la présence d’un lien très fort entre le nombre de mots émis par le futur enseignant et ceux proposés par le superviseur. Il indique cependant qu’une tendance semble se dégager : au plus le futur enseignant parle, au plus le superviseur parle.

Cette interprétation coïncide relativement bien avec ce que l’on a pu observer au niveau de l’initiative de la parole du superviseur qui émet la plus grande partie de ses propos durant la phase interactive tandis que le futur enseignant émet principalement des propos de type proactif (tableau 57).

[117] Identiquement aux codes utilisés dans ce travail (FE, S), la lettre R renvoie à une séance de rétroaction.

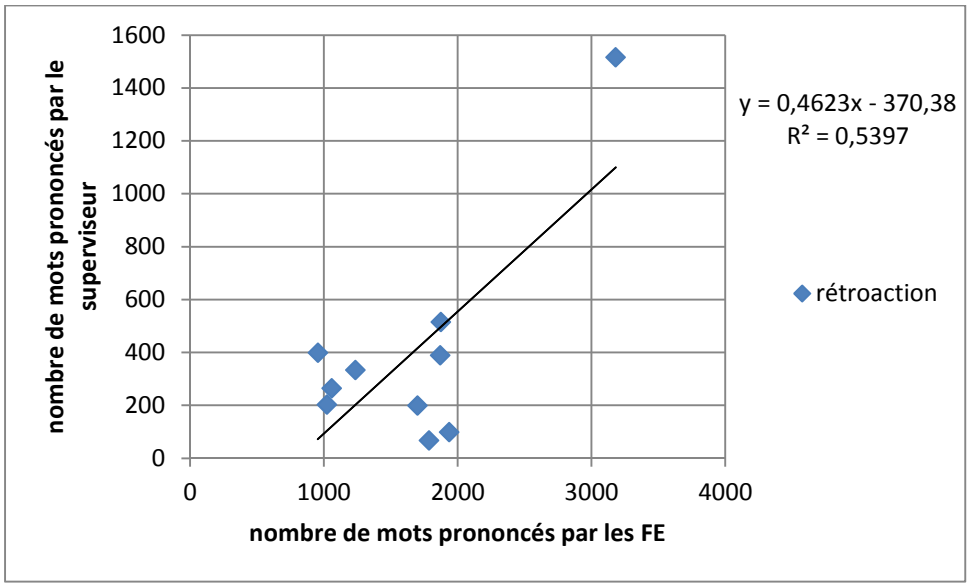


Figure 56 : lien entre le nombre de mots émis par le superviseur et le nombre de mots émis par le futur enseignant (rétroaction 2008-2009)

Tableau 57 : Répartition des propos des futurs enseignants et du superviseur en fonction de l'initiative de la parole

Répartition du nombre de mots		
interactif	proactif	réactif
36,2	46,8	16,9
67,4	12,2	20,3

Afin de parvenir à présenter les résultats sous un maximum d'aspects, un type de résultat, n'ayant pas été présenté jusqu'ici, est abordé à la suite. Il s'agit des informations relatives à la place occupée par le DVD lors des entretiens de rétroaction. Deux exemples sont proposés à la suite, il s'agit des rétroactions 5/08 et 8/08. La première est caractérisée par la proportion de mots du superviseur la plus faible, tandis que la seconde, à l'inverse, est caractérisée par la proportion de mots du superviseur la plus élevée. Les données indiquent que les séances de rétroaction se distinguent nettement en ce qui concerne la place octroyée au document vidéo. Dans le premier cas, le DVD a été visionné complètement sans recourir à l'avance rapide, alors que dans le second, le temps de visionnement effectif du DVD n'a occupé qu'approximativement 9 minutes. Il semble donc que le fait de regarder une grande partie du DVD n'entraine pas forcément à effectuer davantage de commentaires ; c'est dans le cas d'un visionnement long du DVD qu'il y a eu le moins de propos échangés et la plus faible proportion de mots émis par le superviseur.

Tableau 58 : présentation des différents "temps" en secondes relatifs aux rétroactions 5 et 8

	Rétroaction 5/08			Rétroaction 8/08		
	Vidéo	Futur enseignant	Superviseur	Vidéo	Futur enseignant	Superviseur
Temps en secondes	2571''	1024''	93''	541,90''	1880,60''	950,30''
Pourcentage	69,71	27,76	2,52	16,07	55,76	28,18

Ces données ne donnent cependant pas accès à la manière dont l'entretien se déroule et se construit. Même si cette question dépasse le cadre de cette recherche, deux types de représentation sont proposés. La première, obtenue grâce au logiciel Observer, replace sur une ligne du temps « multiple » les différentes interventions (proactive, interactive, réactive) des deux protagonistes. Chaque « case » de la figure informe du moment de l'apparition de la prise de parole à laquelle elle se réfère, la durée de celle-ci et son positionnement par rapport aux autres.

Le deuxième type de représentation est une synthèse de la représentation précédente. Celle-ci est construite par découpage de la séance en unités de temps de 5 minutes. Chacune de ces unités est exprimée en fonction de la proportion du temps (en secondes) durant lequel le superviseur parle, le futur enseignant parle et durant lequel la vidéo est regardée. Les deux cas, volontairement, contrastés sont présentés à titre d'exemple.

La première ligne du temps (figure 57), relative à la rétroaction 8/08 se présente comme suit : l'axe horizontal situé en haut communique un repère temporel en secondes, tandis que l'axe vertical, à gauche, renseigne de l'identité de l'émetteur : la vidéo, le futur enseignant (FEP, FEI, FER selon l'initiative de prise de parole) ou le superviseur (SP, SI, SR). Trois zones sont délimitées sur cette figure. La première, représentant la majorité des modalités de l'interaction (cadre A) : il s'agit, pour la plupart, d'une séquence initiée par le visionnement d'une courte sélection du DVD, la prise de parole du futur enseignant et une alternance de prises de parole entre le superviseur et le futur enseignant. Le deuxième type d'interaction (B), apparu huit fois, est une prise de parole spontanée par le superviseur (seulement deux fois après un extrait vidéo). Le troisième type de séquence, apparaissant de nombreuse fois dans l'encadré C, concerne uniquement le futur enseignant : visionnement d'un extrait, commentaire, relance du DVD, commentaire, relance du DVD.

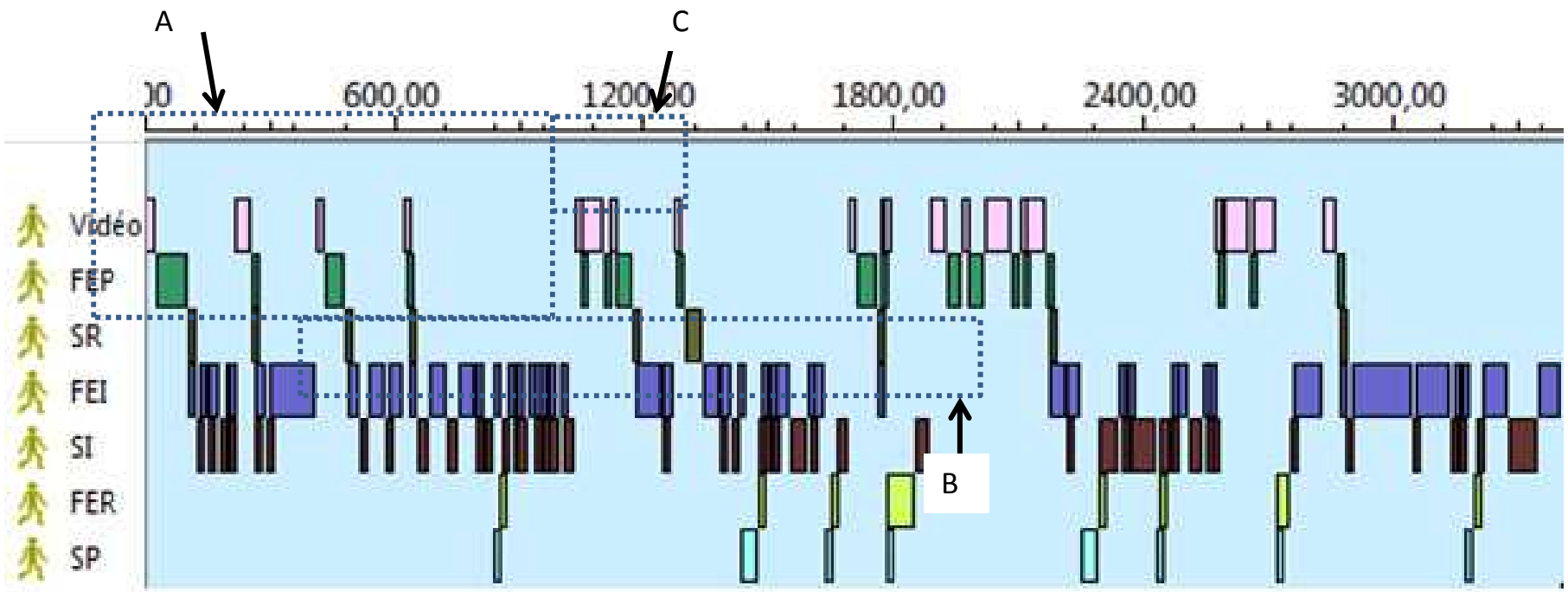


Figure 57 : ligne du temps de la rétroaction R8/08

Si le premier graphique permet de repérer les séquences de prise de parole, le second (figure suivante), également, relatif à la rétroaction du futur enseignant 8/08, permet de mieux percevoir la répartition des temps de parole. Les dix premières minutes sont monopolisées par le futur enseignant et la part réservée au superviseur est de moins de 1/6ème du temps. Les vingt minutes suivantes voient apparaitre une stabilisation du temps de parole du superviseur qui occupe, approximativement un tiers du temps de parole. La période de trente à trente-cinq minutes (7ème série de données) est caractérisée par un recours massif à la vidéo (près de la moitié du temps) tandis que l'unité de temps suivante (la 8ème / de trente-cinq à quarante minutes) est monopolisée par le superviseur. C'est également durant cet intervalle que l'on assiste aux prises de parole du superviseur les plus longues (jusqu'à cinquante secondes) : elles coïncident avec le moment où il recourt au processus de transmission. Les dernières vingt minutes présentent un profil identique à ce qui a pu être observé au début de l'entretien : 1/3 du temps est occupé par les propos du superviseur ou monopolisé par le futur enseignant.

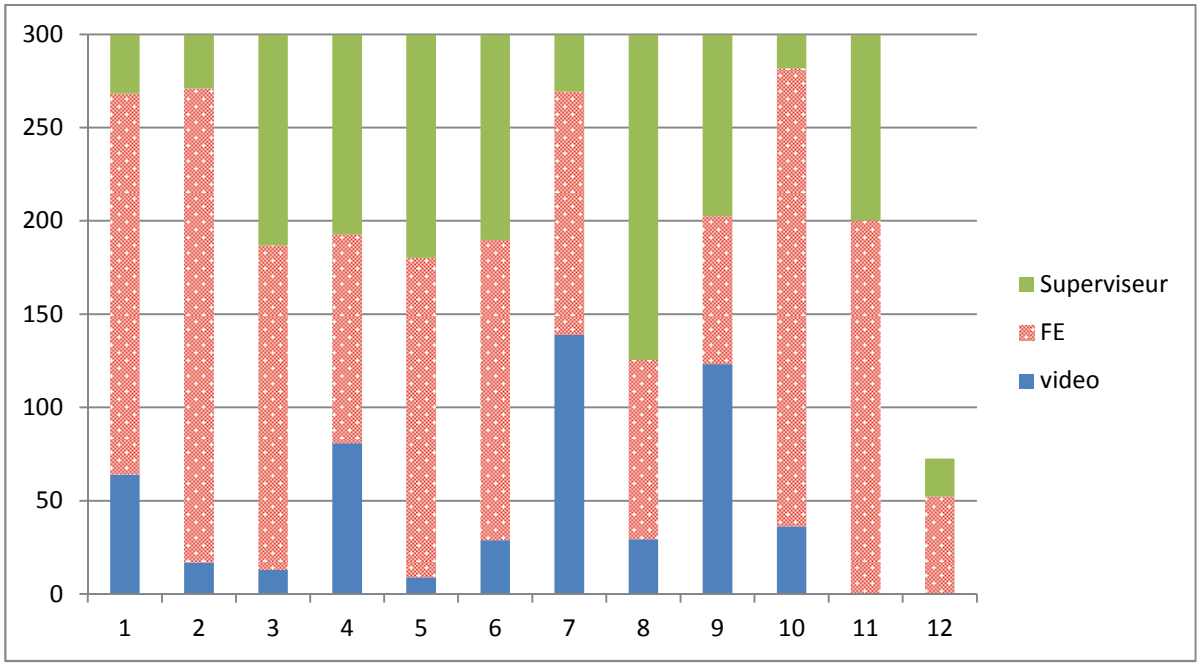


Figure 58 : répartition des temps de parole du superviseur et du futur enseignant et visionnement de la vidéo lors de la rétroaction 8/08 (rétroaction 2008-2009)

La ligne du temps suivante, relative à la rétroaction du futur enseignant 5/08, affiche une structure beaucoup moins complexe que celle abordée précédemment : de longs extraits vidéos sont suivis d'un commentaire du futur enseignant, lequel relance ensuite le DVD. Quelques interventions du superviseur viennent modifier, rarement, cette structuration de l'échange.

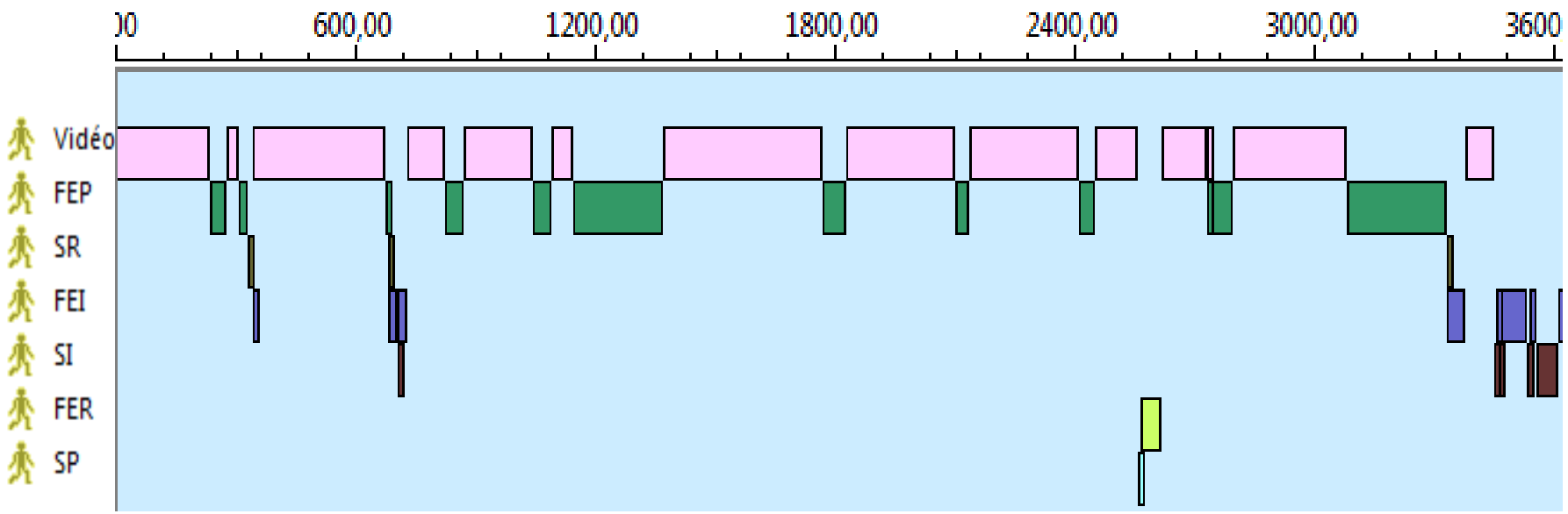


Figure 59 : ligne du temps de la rétroaction R5/08

L'allure du graphique suivant indique clairement que la construction de la séance est organisée sur un tout autre mode que précédemment : la vidéo est omniprésente (au moins deux tiers du temps durant les 50 premières minutes) et les propos du superviseur apparaissent comme marginaux : on relève notamment une plage de temps de 25 minutes durant laquelle il ne parle pas.

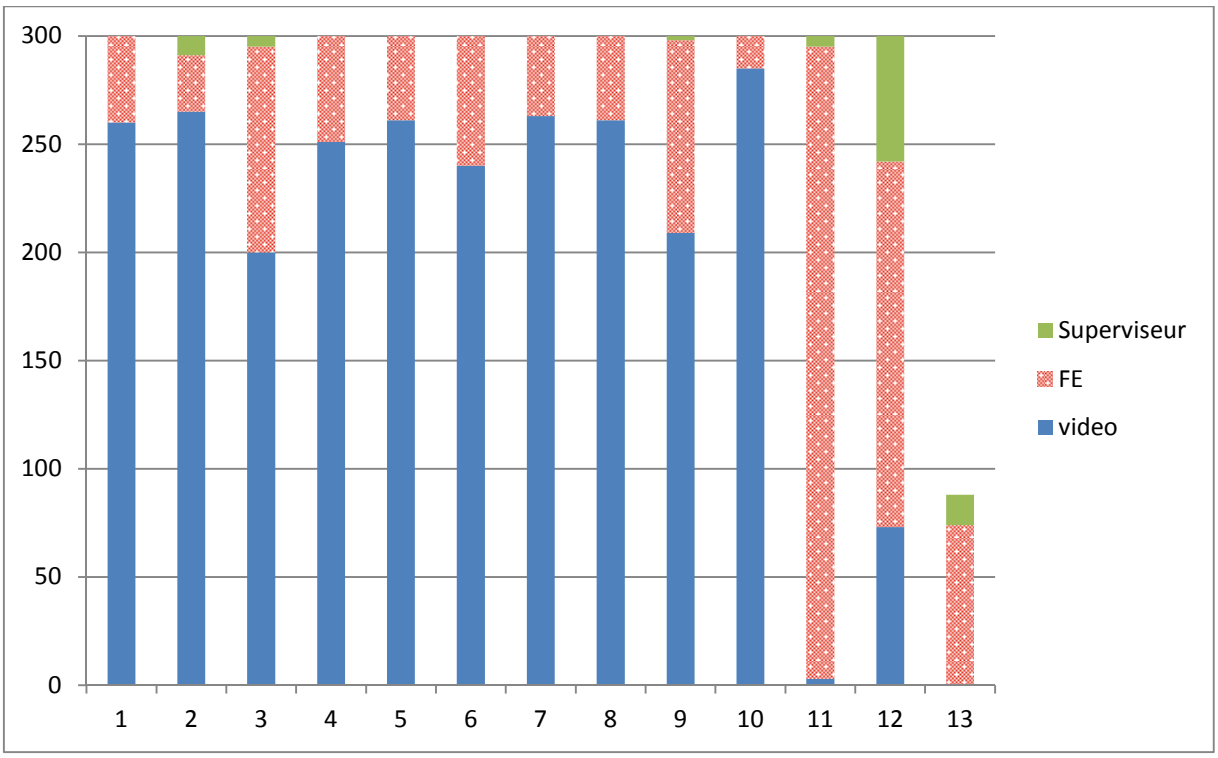


Figure 60 : répartition des temps de parole du superviseur et du futur enseignant et visionnement de la vidéo lors de la rétroaction 5/08 (rétroaction 2008-2009)

Une troisième forme de représentation « synthétique » de l'échange né entre le superviseur et le futur enseignant est proposée à la suite pour le cas de la rétroaction 8/08. Le tableau présente les « chaines » de prises de parole ayant été observées durant la rétroaction. Les valeurs de 1 à 17 au-dessus du tableau concernent le nombre de tours de parole survenus. Les différents types de tours de paroles sont listés en rangées et le nombre de fois où chaque chaine apparait est également renseigné. Les cases grisées renvoient aux interactions de types interactives, c'est-à-dire, ayant dépassé deux tours de parole.

On remarque qu'au cours de la rétroaction, il est arrivé neuf fois que le futur enseignant interrompe la vidéo, fasse un commentaire et relance le DVD sans que le superviseur ne réagisse. On remarque également que les déclencheurs de l'interaction sont, dans huit cas sur quatorze, l'arrêt de la bande vidéo (cet arrêt étant dans six cas sur les huit opérés par le futur enseignant). En ce qui concerne les prises de parole proactives, seul le superviseur y est associé. Ces éléments correspondent aux moments où au cours d'une phase interactive, le superviseur change de sujet, ce qui relance une nouvelle boucle d'interactions.

Tableau 59 : répartition et structuration des tours de parole

		nombre de tours de parole																	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
occurrence des types d'interaction	9	vidéo	FEP																
	1	vidéo	FEP	FER															
	1		SP	FER	SI														
	1	vidéo	SP	FER	SI														
	1	vidéo	SP	FER	SI	FEI													
	1	vidéo	FEP	SR	FEI	SI	FEI												
	1	vidéo	FEP	SR	FEI	SI	FEI												
	1		Sp	FER	SI	FEI	SI	FEI											
	3	vidéo	FEP	SR	FEI	SI	FEI	SI	FEI										
	1		SP	FER	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI	SI								
	1		SP	FER	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI	SI						
	3	vidéo	FEP	SR	FEI	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI						
	1		SP	FER	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI					
	1		SP	FER	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI	SI	FEI	SI

3.3.2 Analyse des séquences de codage futur enseignant - superviseur/ superviseur - futur enseignant sous l'angle des objets de la réflexivité

L'objectif de cette section est de s'intéresser aux objets sur lesquels portent les propos du superviseur et du futur enseignant dans une perspective d'analyse de la continuité ou de la rupture thématique de leur propos. Pour y parvenir, QDA Miner® peut être utilisé. Dans cette recherche, une grille de codage identique est utilisée pour coder les références faites par le superviseur et le futur enseignant par rapport aux objets de la situation d'enseignement-apprentissage. L'utilisation du calcul de séquences de codes peut donc être ici appliquée en s'intéressant à trois couples de prise de parole : les propos proactifs du futur enseignant et les propos réactifs du superviseur ; les propos proactifs du superviseur et les propos réactifs du futur enseignant et, finalement, les propos interactifs de l'un et de l'autre.

Si au cours de ces échanges, l'un et l'autre, dans leurs interactions se « comprennent » et échangent au sujet des mêmes aspects, cela doit être confirmé d'un point de vue statistique. Trois tableaux, présentant chacun un type de couple de parole, sont proposés à la suite. Ces tableaux sont conçus :

- en prenant en considération les aires « didactique », « psychopédagogique » et d' « objectivation » (les résultats se limitent uniquement à ces trois aires car ils permettent d'effectuer des calculs statistiques sur des « portions » significatives du corpus (Collin, 2010) ;

- avec un paramétrage minimum interdisant le chevauchement (puisqu'il s'agit de tours de prise de parole) et un paramétrage maximum de 3 codes ;

- en présentant uniquement la note Z communiquée par QDA Miner® mais en distinguant, par un remplissage grisé des cases, celles dont les valeurs Z correspondent à des séquences de codes dont la probabilité d'apparition due au hasard est inférieure à 0,05.

La lecture du premier tableau indique que le superviseur, lorsqu'il répond au futur enseignant, est bien en accord avec lui. En effet, on remarque que les résultats apparaissant dans les cases grisées du tableau correspondent toutes à la diagonale de ce même tableau ce qui signifie qu'il n'y a pas de rupture entre les propos du futur enseignant et ce que lui répond le superviseur : il poursuit en regard du même objet.

Tableau 60 : séquence de codes entre les propos proactifs du futur enseignant et les propos réactifs du superviseur

FE proactif → S réactif	Choix et organisation des contenus	Discours didactique	Référence à la prépa de leçon	Support didactique	Action des élèves	Manifestation compréhension	Réponse élèves contenu	Acte de langage	Activité sur les contenus	Climat-espace	Dynamique corporelle	Gestion de l'apprentissage	Rythme-temps
Choix et organisation des contenus									1,4			2,9	
Discours didactique		2,4	0,8		1,2		1,2				-0,8		0,9
Référence à la prépa de leçon			7,5										
Support didactique				5,1									
Action des élèves		0,9			3,4						0,4		
Manifestation compréhension		2,9											
Réponse élèves sur un contenu		0,3	1,6	0,0			3,6						
Acte de langage			1,82					5,8					0,7
Activité sur les contenus					0,66				5,9				
Climat-espace					1,45					5,18			1,19
Dynamique corporelle			0,8					0,08		0,8	3,9		0,8
Gestion de l'apprentissage							0,57					3,56	0,93
Rythme		1,61	1,61										3,25

L'exercice inverse partant des propos proactifs du superviseur vers les propos réactifs du futur enseignant montre des résultats différents : non seulement les valeurs les plus élevées du Z n'apparaissent pas nécessairement sur la diagonale du tableau (ex. : 2,87 pour le croisement de la « gestion de l'apprentissage » → « manifestation compréhension ») mais en plus, seules trois de celles-ci n'apparaissent pas comme potentiellement le fruit du hasard (valeur inférieure à 0,05). Trois éléments sont importants à considérer vis-à-vis de ce résultat : tout d'abord, d'un point de vue statistique, il faut se rappeler que les propos du superviseur de type « proactif » sont les moins nombreux (+/-12%) ; ensuite, il faut considérer, par distinction avec l'exemple précédent, que le superviseur est logiquement plus à même d'identifier l'objet du propos tenu par le futur enseignant et d'y répondre, que l'inverse ; finalement, en lien avec la deuxième observation, les références sur lesquelles la cohérence des propos est la plus forte se caractérisent par leur aspect relativement concret et observable : il s'agit de « réponse des élèves sur un contenu », « dynamique corporelle » et « rythme ».

Certains éléments du tableau, n'apparaissant ni dans la diagonale du tableau ni même comme présentant un taux d'apparition dû au hasard de moins de 5 %, peuvent avoir un caractère informatif. En effet, le recours à ce type de démarche permet également de préciser certains éléments de l'entretien. Ainsi, à titre d'exemple, si l'on s'intéresse à ce qui suit, les propos du superviseur relatifs à la « préparation de leçon », on constate qu'un lien existe avec la référence aux propos concernant le « choix et l'organisation des contenus ». Ce lien est illustré par trois exemples. A la question du superviseur visant à comprendre comment les futurs enseignants ont préparé leur leçon, les réponses suivantes ont été relevées.

> [*« (…) on s'est dit qu'est-ce qu'il y a comme matière à enseigner sur ce sujet-là ? (…)»* (futur enseignant 8/08)]

> [*« (…) j'ai fait des recherches déjà pour comprendre ce que c'était le sujet, voir les différents types d'enseignement et ce que reprenait le type 8. Quand j'ai vu que c'étaient troubles instrumentaux et troubles de l'apprentissage je me suis dit : on va d'abord revoir et expliquer tout ça (...) »* (futur enseignant 4/08)]

> [*« (…) bon… relation école-entreprise, je me suis dit "qu'est- ce qu'on entend par relation école-employeur" et je me suis dit "certainement le cadre contrat d'apprentissage et le cadre CEFA" donc je me suis renseigné sur la réglementation, sur le contrat d'apprentissage sur le CEFA* (centre d'éducation et de formation en alternance) *»* (futur enseignant 5/08)]

La première des préoccupations n'est donc pas de se référer aux documents cadres, à la prise en considération de compétences à développer, aux activités pouvant être mises en place mais bien de sélectionner et définir théoriquement le sujet.

Tableau 61 : séquence de codes entre les propos proactifs du superviseur et les propos réactifs du futur enseignant

Superviseur proactif → FE réactif	Choix et organisation des contenus	Discours didactique	Référence à la prépa de leçon	Support didactique	Manifestation compréhension	Réponse des élèves sur un contenu	Actes de langage	Activité sur les contenus	Dynamique corporelle	Gestion de l'apprentissage	Rythme
Choix et organisation des contenus	1,67	-0,4	0,48	-0,3				0,83		2,47	-0,7
Discours didactique											
Référence prépa. de leçon	1,65	-0,2	1,05	-0,5				0,4		1,09	-0,6
Support didactique				1,91		2,22					
Manifestation compréhension											
Réponse élèves sur un contenu				0,54		4,84					
Actes de langage											
Activité sur les contenus				1				0,91			
Dynamique corporelle									4,3		
Gestion de l'apprentissage					2,87			1,77			
Rythme		0,21			1,6			-0,4			4,01

Le tableau suivant, relatif aux propos nés durant l'interaction, permet de conclure aux mêmes résultats que précédemment, à la différence près que le « rythme » ne figure plus parmi les séquences de codages les plus significatives, tandis que le « discours didactique » et la « gestion de l'apprentissage » en font partie.

Tableau 62 : séquence de codes entre les propos interactifs du futur enseignant et du superviseur

FE interactif → superviseur interactif	Choix et organisation des contenus	Discours didactique	Référence prépa. leçon	Support didactique	Action des élèves	Manifestation compréhension	Réponse des élèves sur un contenu	Activité sur les contenus	Dynamique corporelle	Gestion de l'apprentissage	Rythme
Choix et organisation des contenus		0,35	2,78		1,71			-0,6		0,93	
Discours didactique		2,4	1,14	-1,1		2,71		-1,2		0,78	-0,4
Référence prépa. de leçon				1,31				0,78			
Support didactique		-0,6	0,14	2,84		1,11	-0,68	-1,7		-0,4	-0,3
Action des élèves					2,53			1,1			
Manifestation compréhension			1,78					0,02		1,85	
Réponse des élèves sur un contenu		-0,2	0,55	-0,6		1,59	1,55	-1,2		0,97	
Activité sur les contenus		-0,1	-0,1	-0,7			-0,2	2,37		-0,7	
Dynamique corporelle		1,81							6,87		
Gestion de l'apprentissage										5,04	
Rythme		-0,2	1,87		1,1			-1,2		0,19	1,12

3.3.3 Analyse des séquences de codage superviseur - futur enseignant sous l'angle des types d'intervention et des processus mobilisés

Le processus appliqué aux objets est ici appliqué aux types de propos tenus : type d'intervention pour le superviseur, processus réflexif pour le futur enseignant. Deux tableaux sont proposés, le premier présente les résultats en ce qui concerne les séquences de codes de la phase interactive, le second s'intéresse aux mêmes types de résultats en ce qui concerne les propos proactifs du superviseur et réactifs du futur enseignant.

Dans le premier tableau, quatre notes Z apparaissent dans une zone grisée : elles concernent le lien entre, d'une part, les « questions liées à la situation », la « description » et « intentionnalisation » et, d'autre part, la « transmission » et la « légitimation selon le contexte ». L'extrait suivant montre le lien entre une question liée à la situation (le futur enseignant propose de visionner un document audiovisuel et le superviseur demande si les élèves ont reçu une quelconque consigne) et la formulation d'une intention par le futur enseignant.

[« (…) *et ils (les élèves) savent pourquoi ils doivent le faire* (réaliser l'activité) » ? (superviseur 4/08)

« B*en à un moment je leur dis que justement on allait voir une méthode un peu différente et que ça allait permettre d'amener le débat par après. Donc le but ce n'était pas de les perturber avec une vision différente mais plutôt de dire "et bien voilà on a une vision". Que pense ce scientifique là et partir de là pour faire un petit débat et voir ce que eux pensent. (…)* » (futur enseignant 4/08)]

Tableau 63 : séquence de codes en ce qui concerne les types de propos échangés durant la phase interactive

Superviseur interactif → FE interactif	Décrire	Evaluer	Intentionaliser	Légitimer contexte	Légitimer préférence tradition	Pointer difficultés incapacités	Prendre conscience	Proposer alternative
Evaluation	0	0,35	0,57	1,03	0,9		0,9	-0,2
Question (justification)	-0,1	0,22	1,14		1,32	1,63	1,32	
Question (situation)	3,54	0,97	2,37				-0,1	
Question (métacognitive)	1,73		0,46					1,53
Transmission	-0,1	0,41	-0,9	2,99	0,34	0,6	2,73	0,67

En ce qui concerne les séquences de codes « superviseur proactif/futur enseignant réactif », la réserve statistique émise préalablement conserve tout son sens. En effet, générer des résultats à partir de ces codes (peu nombreux) entraine un nombre théorique de séquences de codes moins élevé. Les résultats communiqués dans le prochain tableau sont donc à prendre de manière plus prudente car ils ne reposent parfois que sur trois séries de codes.

En ce qui concerne les questions liées à la situation, le tableau indique, comme le précédent, que la description est souvent la réponse apportée par le futur enseignant. Les questions métacognitives amènent également la description, mais aussi l'évaluation (il s'agit des séquences de codes avec le Z le plus élevé et le p le moins élevé). L'analyse de quelques extraits correspondants indique qu'une question métacognitive, uniquement basée sur la question du « comment », amènerait la description, tandis que celle sous tendant l'évaluation amènerait effectivement le futur enseignant à évaluer sa prestation.

Si ce lien peut apparaitre comme logique, le recours à QDA Miner® permet de le valider et de conforter l'importance attribuée au rôle du superviseur.

> [« *Comment tu t'y es prise pour préparer tes leçons ?* » (superviseur 4/08)
> « *J'ai fait des recherches déjà pour comprendre ce que c'était le sujet, voir les différents types d'enseignement et ce que reprenait le type 8. Quand j'ai vu que c'étaient troubles instrumentaux et troubles de l'apprentissage je me suis dit (...)* » (futur enseignant 4/08)]

> [« *Au niveau du temps comment tu évaluerais ta prestation ?* » (superviseur 2/08)
> « B*ien…franchement, on pensait que ça allait durer moins longtemps. Donc c'est bien. Je n'ai même pas eu le temps de demander l'avis de tout le monde* » (futur enseignant 2/08)]

D'autres éléments concernant des séquences de codes semblent se dégager des résultats (liens entre les questions métacognitives ou de justification et l'intentionnalisation), mais en raison des réserves émises précédemment, il est proposé que ce type de lien fasse l'objet d'une validation dans le cadre d'une autre recherche disposant d'un corpus plus conséquent en termes de propos tenus par le superviseur.

Tableau 64 : séquence de codes en ce qui concerne les types de propos proactifs du superviseur et réactifs du futur enseignant

Superviseur proactif → FE réactif	Décrire	Evaluer	Légitimer contexte	Intentionaliser	Pointer difficultés incapacités	Prendre conscience	Proposer alternative	Questionner
Evaluation								
Question (justification)				5,78				
Question (situation)	4,52			1,03	1,88	3,26	3,3	
Question (métacognitive)	4,82	6,38	2,6	3,23	3,74	1,58	0,52	2,6
Transmission	3,09							

Par ailleurs, ce type de tableau peut également être questionné en ce qui concerne les « cases vides », c'est-à-dire, l'absence de séquences entre les propos du superviseur et les réponses des futurs enseignants. On peut remarquer, principalement dans le dernier tableau, que certains processus tels que l'évaluation, surtout, et la transmission, qui est l'intervention la plus mobilisée par le superviseur, n'amènent pas forcément le futur enseignant à réagir en prenant la parole. Si « faire parler le futur enseignant » n'est bien entendu pas le seul but de l'entretien de rétroaction, il est cependant intéressant de relever ce type de résultats.

En ce qui concerne les liens existant entre les types d'intervention du superviseur les unes par rapport aux autres, aucune procédure systématique n'a été appliquée aux résultats, seules quelques-unes, les plus caractéristiques, ont été interrogées en regard du R^2 les reliant. Une seule relation, cependant faible, semble se dégager. Il s'agit de la relation entre le pourcentage de mots octroyés à la transmission et celui octroyé au questionnement métacognitif (figure 61). Il semble qu'au plus le pourcentage de transmission est élevé, au moins les questions métacognitives sont présentes dans le discours du superviseur. Une interprétation de ce résultat pourrait consister à considérer que le superviseur, lorsqu'il estime que son discours doit avoir pour objectif d'absolument informer le futur enseignant d'un aspect ou l'autre de la pratique, pour s'en assurer, recourt à la méthode la plus directe, à savoir la transmission. À l'inverse, lorsque la situation ne l'impose pas, le superviseur amène davantage le futur enseignant à prendre du recul par rapport à ce qu'il a produit. Ce type de résultat souligne la tension existant entre le pôle formation et le pôle recherche que doit gérer le superviseur : une modalité de rétroaction structurée a priori ne permettrait pas, ou beaucoup moins, cet ajustement individualisé. En ce sens, le choix d'une rétroaction vidéo se rattachant au modèle de la réflexion partagée permet l'adaptation au cas par cas.

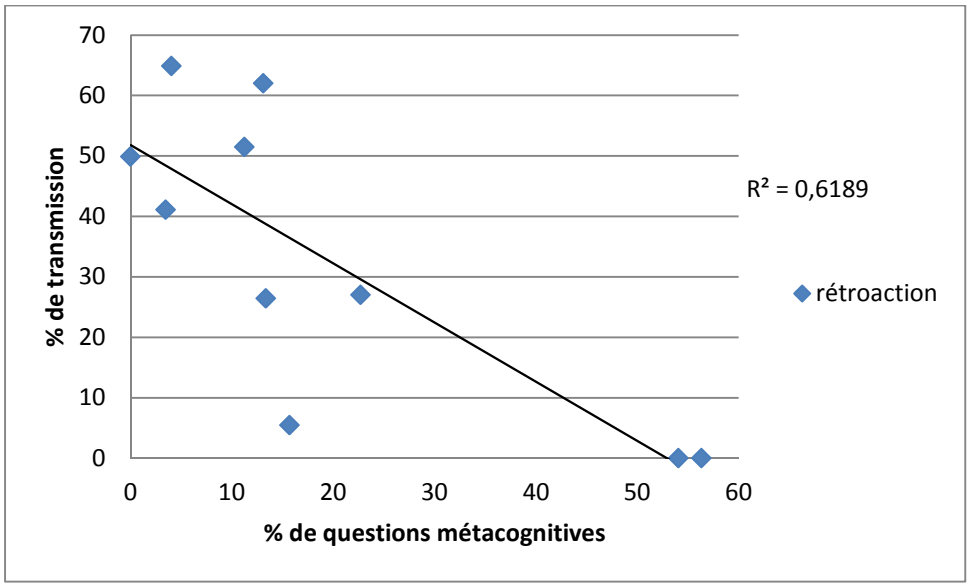


Figure 61 : lien entre la transmission et les questions métacognitives

4. Analyse des dossiers réflexifs 2008-2009

La prochaine section présente les résultats de l'analyse des dossiers réflexifs remis par les futurs enseignants (n=10) en janvier 2009. Ces résultats seront ultérieurement comparés aux résultats de l'analyse de l'entretien de rétroaction.

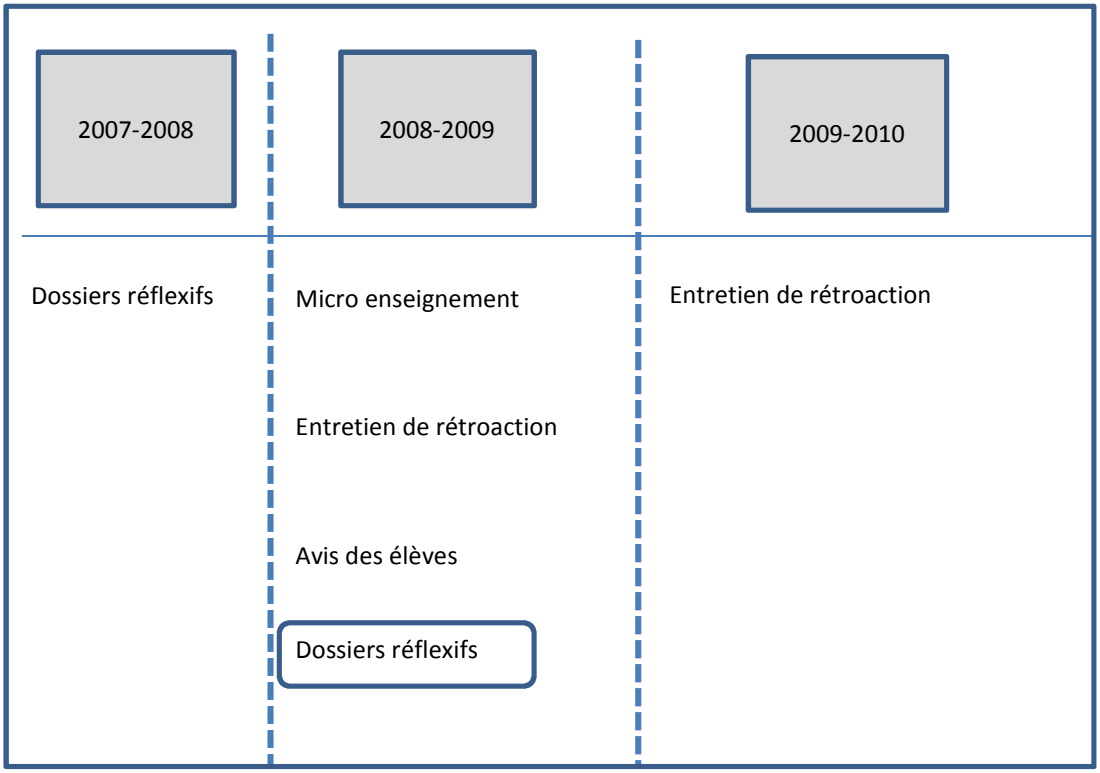


Figure 62 : structuration des résultats

Globalement, comme l'illustre la figure suivante, il y a, en termes de quantité de mots rédigés, des différences importantes entre les futurs enseignants : les dossiers réflexifs contiennent de 746 à 4000 mots (moyenne de 2154 mots et coefficient de variation de 0,44). À la suite, et identiquement au choix posé dans l'analyse de la rétroaction, les résultats sont exprimés en pourcentage vis-à-vis du nombre total de mots écrits par chaque futur enseignant dans son dossier réflexif.

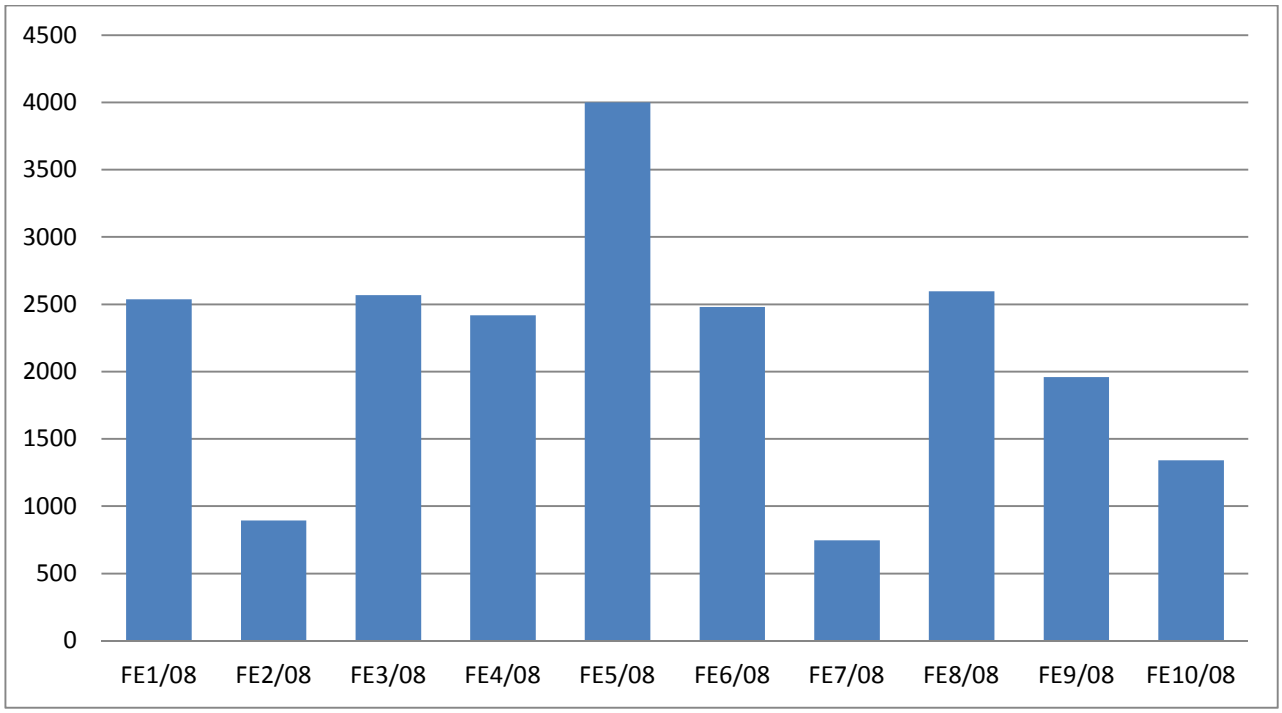


Figure 63 : Nombre de mots dans les dossiers réflexifs 2008-2009

Ce dossier réflexif faisant suite à une séance de rétroaction[118], les propos ont été analysés en tenant compte d'un aspect particulier : les éléments communiqués par les futurs enseignants sont-ils un « réinvestissement » de ce qui a été échangé lors de la séance de rétroaction ou sont-ils, au contraire, « nouveau », c'est-à-dire n'ayant pas fait l'objet de question, discussion, approfondissement, commentaire… lors de la séance de rétroaction. Plusieurs intérêts guident cette démarche : d'une part, être assuré que certains éléments discutés lors de la rétroaction ont pris du sens pour les futurs enseignants et qu'ils y reviennent dans leur écrit réflexif (si ce n'est le cas, on pourrait dès lors s'interroger sur la pertinence de l'activité de rétroaction) et, d'autre part, identifier les nouveaux éléments apportés par le futur enseignant suite à la phase de rédaction (si le dossier réflexif ne comporte qu'un résumé de la séance de rétroaction, on peut alors se poser la question de l'intérêt du dossier réflexif).

Afin de clarifier ce qui est entendu par le réinvestissement d'éléments issus de la rétroaction, les trois paires d'extraits suivants mettent en lien un élément issu de la rétroaction à son réinvestissement dans le dossier réflexif.

[118] Ce qui n'est pas, pour rappel, le cas des dossiers réflexifs de l'année académique 2007-2008.

- Dynamique corporelle (futur enseignant 1/08)

Rétroaction : [« *je suis dans mes feuilles* (…) *je regarde trop l'ordinateur* »]

Dossier réflexif : [« *… Ce qui fait que je regardais trop mes feuilles et les slides* »]

- Réponses et avis des élèves sur un contenu : (futur enseignant 6/08)

Rétroaction : [« *là, elle* (une élève) *n'est pas d'accord avec moi, et là, quand les autres (les élèves) vont parler, on va chaque fois revenir sur cet extrait-là* »]

Dossier réflexif : [« *Je ne cache pas que j'ai éprouvé certaines difficultés à recadrer cette élève d'autant plus qu'elle s'était campée sur sa position et n'en démordait pas* »]

- Apprentissage - motivation des élèves : (futur enseignant 3/08)

Rétroaction : [« *Il y avait beaucoup de participation et de débats. Je pense qu'elles (*les élèves*) ont appris et qu'elles ne se sont pas ennuyées* »]

Dossier réflexif : [« *Néanmoins, nous avons quand même réussi à les intéresser, et c'était l'un de nos objectifs* »]

À la lecture de ces extraits, on repère que les éléments abordés dans le dossier réflexif sont strictement les mêmes que ceux abordés lors de la rétroaction et que seule la mise en forme par le biais de l'écrit diffère. En pratique, lors de l'analyse, deux grilles de codages majeures composent la grille relative à l'analyse des dossiers réflexifs : il s'agit de la grille relative aux propos réinvestis et celles relatives aux propos considérés comme nouveau. Les éléments du dossier réflexif sont codés dans l'une ou l'autre grille dès l'analyse.

La figure suivante présente la répartition générale des propos « réinvestis » et « nouveaux » pour chacun des futurs enseignants. On remarque que dans 80% des cas (tous les dossiers réflexifs sauf le 5 et le 6) il existe une forme d'équilibre entre ce que le futur enseignant « reprend » de la séance de rétroaction et ce qu'il apporte de neuf lors de la rédaction.

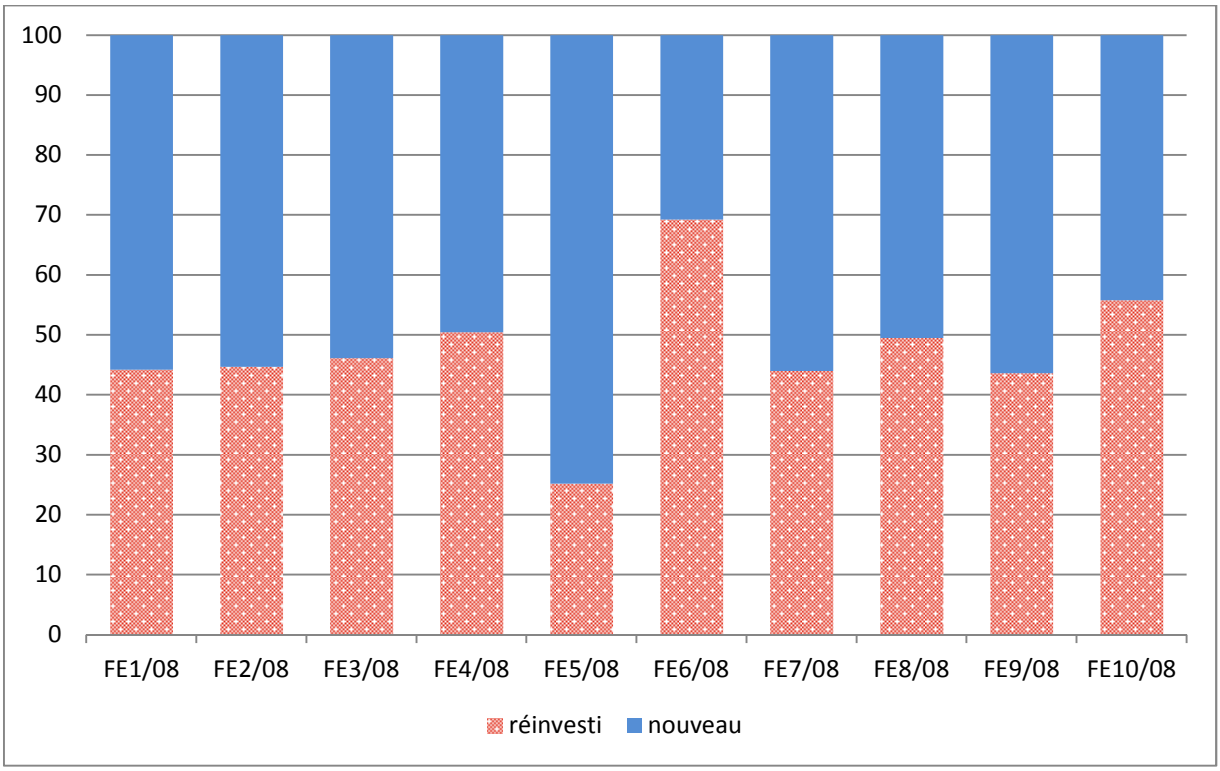


Figure 64 : répartition (en %) des propos "réinvestis" et "nouveaux" dans les dossiers réflexifs (dossiers réflexifs 2008-2009)

Ne disposant d'aucune donnée d'autres recherches s'étant intéressées à cet aspect, il est difficile de mettre les résultats proposés en perspective. Cependant, les résultats observés (partage quasiment égal entre le réinvestissement et le nouveau) apparaissent, du point de vue du « formateur », comme relativement satisfaisants : l'utilité des deux activités pédagogiques semble trouver un sens puisque le dossier réflexif permet aux futurs enseignants de se réapproprier une part de l'échange survenu lors de la rétroaction et, également, de proposer de nouveaux éléments d'analyse.

4.1 Analyse des objets de la situation d'enseignement-apprentissage

La section suivante présente les résultats de l'analyse des dossiers réflexifs en ce qui concerne les objets de la situation d'enseignement-apprentissage. Une catégorie de codage a été ajoutée à la grille utilisée pour l'analyse des dossiers réflexifs. Il s'agit de la catégorie « 2ème membre ». Celle-ci renvoie à une explicitation de la manière dont les futurs enseignants ont travaillé en duo. Ces éléments sont à distinguer de ceux qui ont été encodés dans la catégorie « avis duo » (qui est l'une des catégories composant la méta-catégorie « non réflexif ») et qui fait allusion à l'évaluation réalisée par le second membre du duo.

Le tableau suivant présente la répartition générale des propos des futurs enseignants en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage.

En termes de mots, les espaces occupés par l'aire psychopédagogique et l'aire didactique sont, en moyenne, semblables. Cette constante est d'autant plus observable à la troisième ligne du tableau (éléments nouveaux des dossiers réflexifs) où l'on constate une « chute » de l'espace réservé aux aspects didactique et psychopédagogique au détriment des éléments catégorisés comme « non réflexifs » (qui passent de 5,38 % à 32,45%). Le pôle élève, quasiment absent des propos réinvestis, est abordé à raison de 4,05% dans les propos considérés comme nouveaux.

Tableau 65 : répartition des propos des futurs enseignants en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage

		Moyenne R (%)	CV	Moyenne N (%)	CV	Moyenne (%)	CV
	2ème membre	2,45	1,72	5,27	2,01	4,06	1,96
Aires	cognitive	4,74	1,08	3,06	0,97	4,11	1,01
	didactique	37,58	0,33	22,54	0,71	29,3	0,54
	objectivation	7,39	1,06	5,7	1,12	6,51	1,08
	psychopédagogique	37,51	0,44	24,58	0,61	30,34	0,55
Pôles	élève	0,71	2,67	4,05	1,87	2,3	2,45
	objet	4,25	1,6	2,08	1,53	3,33	1,59
	enseignant	0	0	0,28	3,16	0,15	4,24
	non réflexif	5,38	2,16	32,45	0,73	19,91	1,15

Si l'on s'intéresse à la répartition de ces résultats en fonction de chaque individu, on obtient la figure suivante (figure 65). Celle-ci présente deux histogrammes par individu (un pour les propos réinvestis, l'autre pour les nouveaux propos) valant chacun 100%. Les éléments observés globalement dans le tableau de résultats précédent sont confirmés au niveau de chaque individu et l'on remarque que l'histogramme « N » des futurs enseignants (sauf pour les futurs enseignants 2/08 et 10/08) affiche une présence souvent conséquente d'éléments non réflexifs. Ces résultats poussent à envisager sous un autre angle l'intérêt des propos « nouveaux » dans la mesure où ceux-ci sont, pour une part importante, orientés vers des éléments « non réflexifs » au détriment des aires psychopédagogique et didactique.

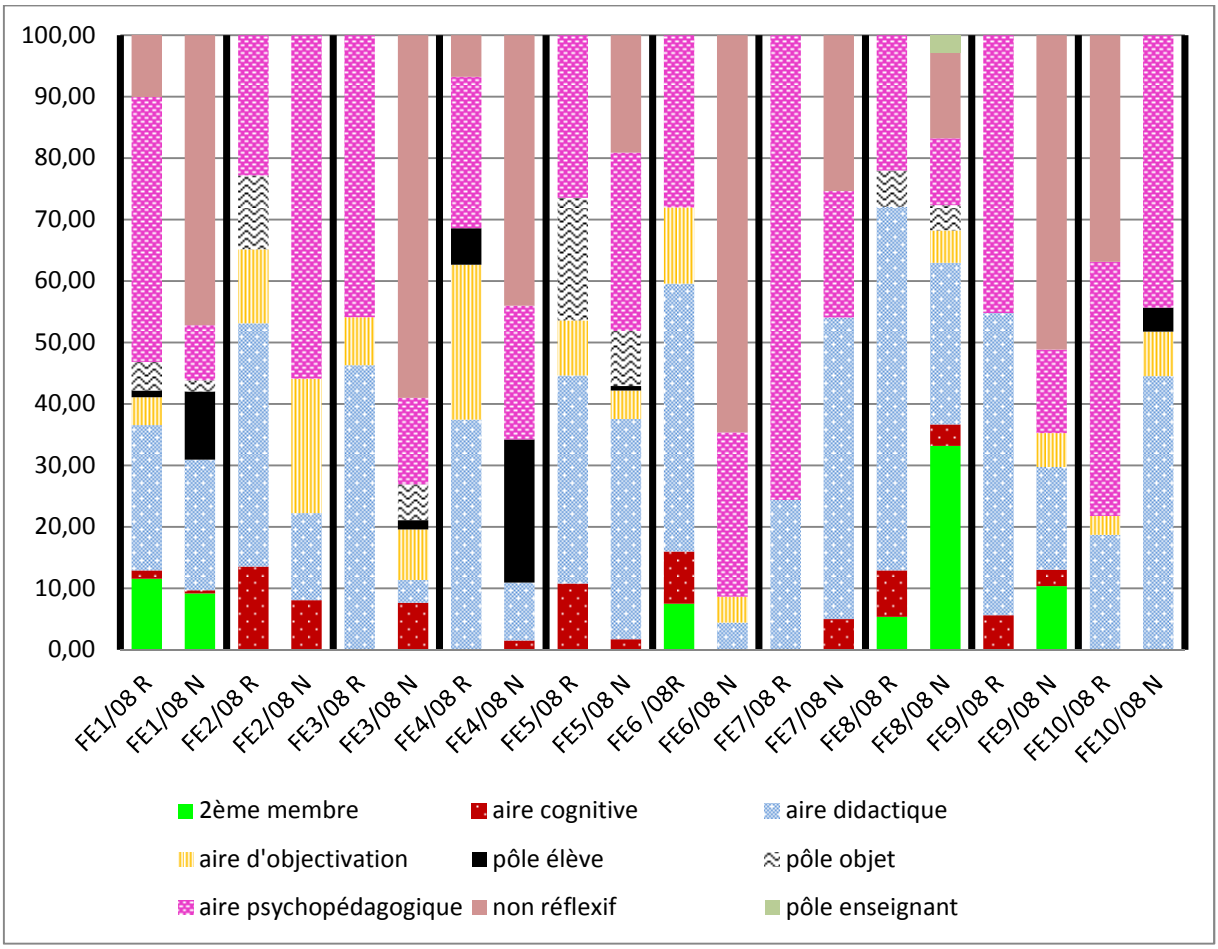


Figure 65 : répartition des propos des futurs enseignants (dossiers réflexifs 2008-2009) en pourcentage de mots (réinvestissement et nouveau)

On note également une seule référence au pôle enseignant chez le futur enseignant 8/08 (N).

> [« *En effet, après analyse du tableau ci-dessus, nous pouvons déduire que la réflexion menée avant l'entretien individuel portait en majorité sur des détails extérieurs, de surface et sans réelle remise en cause de la préparation de leçon* » (futur enseignant 8/08)].

Cet extrait est particulièrement intéressant car il se réfère à une métaréflexion du futur enseignant : il s'agit d'une analyse du mode de pensée qui prévalait avant l'entretien de rétroaction. Il a donc été codé comme lié au pôle enseignant puisqu'il correspond à son mode de pensée.

Ce type de propos, unique dans le cadre de cette étude, est intéressant à plus d'un titre :

- tout d'abord pour lui-même car il renseigne d'un aspect particulier relevé par un futur enseignant dans son passage à l'écrit ;
- indirectement, il communique une information en ce qui concerne l'activité de rétroaction et son impact : permettre d'agir au niveau du mode d'appréhension de la pratique qui passe d'une perception de détails de surface à une compréhension plus profonde de la prestation ;
- il correspond également aux observations menées dans le cadre de cette étude : en effet, la synthèse des premiers résultats concernant les entretiens de rétroaction conclut à une focalisation des propos des futurs enseignants sur les aspects « observables ».

Si l'on note des différences entre les aires en ce qui concerne les propos « nouveaux » et les propos réinvestis, le même constat peut être effectué à l'intérieur des aires elles-mêmes. La figure suivante prend pour exemple l' « aire psychopédagogique » et compare les pourcentages octroyés aux éléments « nouveaux » et aux éléments « réinvestis ». Cette figure fait apparaitre que le poids apporté aux différents éléments n'est pas le même selon l'aspect « nouveau » ou « réinvesti » (par exemple, la proportion concernant l' « activité sur les contenus » occupe 25,73% des propos réinvestis contre 36,03% dans le cas des propos « nouveaux »).

En ce qui concerne la « hiérarchisation » en termes d'importance des différentes catégories constituant l' « aire psychopédagogique », on remarque que l'ordre est souvent le même en ce qui concerne les premières et dernières « positions » : l' « activité sur les contenus » et la « gestion de l'apprentissage » sont des éléments au sujet desquels les futurs enseignants s'expriment le plus ; la « référence à la préparation de leçon » reste la référence la moins abordée.

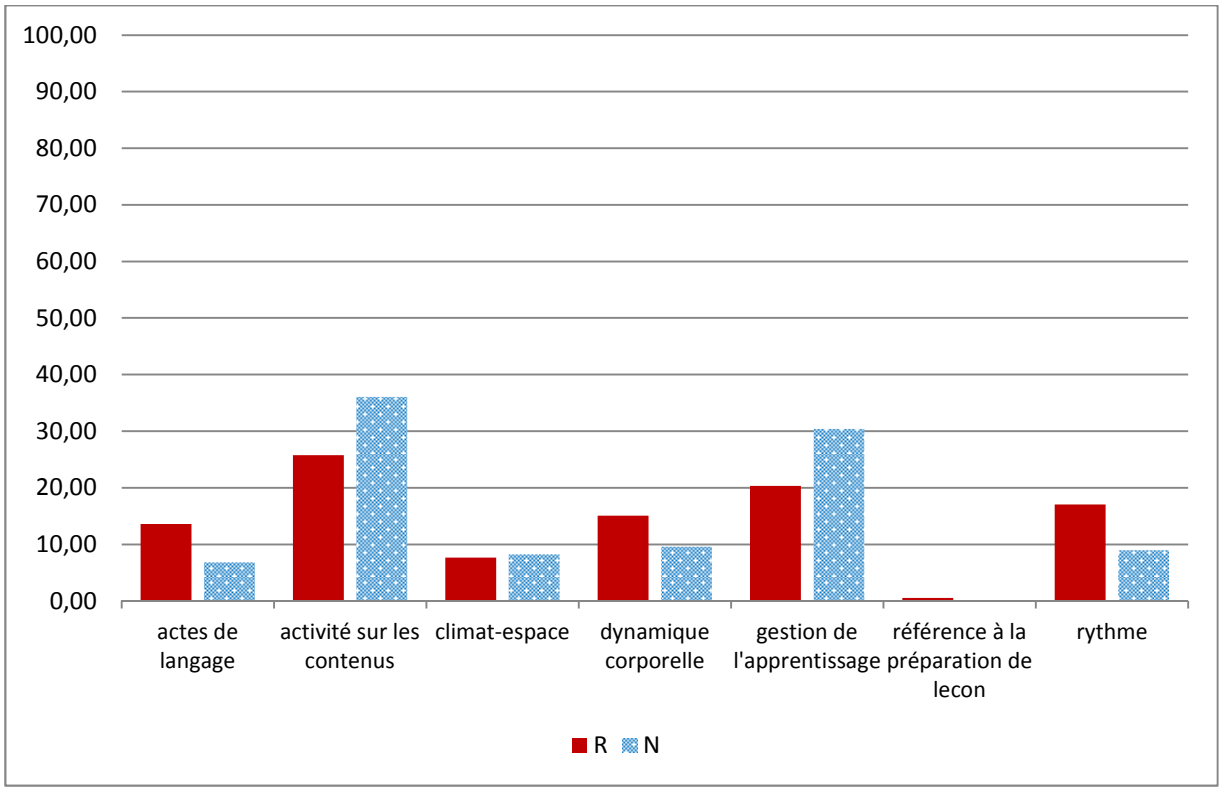


Figure 66 : répartition des propos de l'aire psychopédagogique nouveaux versus réinvestis (dossiers réflexifs 2008-2009)

Etant donné que les aspects codés « non réflexifs » sont présents dans les propos « nouveaux » des futurs enseignants, la figure suivante en propose une présentation en fonction de chaque futur enseignant (R et N).

Deux futurs enseignants (1/08 et 4/08) font référence à l' « avis du duo » et au « contexte de formation ». Les deux extraits suivants, concernant le « contexte de formation », indiquent que celui-ci a été source de difficultés pour les deux futurs enseignants (en termes de processus réflexifs, ces éléments ont d'ailleurs été codés « pointer difficultés »). Plus précisément, un élément supposé faciliter l'action des futurs enseignants (c'est-à-dire, le cadre « sécurisé » et simulé du micro enseignement) apparait difficile à gérer.

> [*« car je ne savais pas vraiment de quelle manière me comporter avec ces « faux » élèves. Par exemple, une chose ne m'a pas plu lors de ma leçon : l'une des élèves s'est levée pour se rendre aux toilettes pendant que je parlais, et cela sans me demander si elle pouvait le faire. Je sais que c'était un exercice de simulation, mais à ce moment-là, j'ai vraiment failli lui faire une remarque* (…) *C'était très difficile de jouer le jeu à fond* » (futur enseignant 1/08)]

> [« *La difficulté dans ce cas fut de ne pas pouvoir sévir, comme ce n'était pas une vraie classe, je n'avais pas de journaux de classe, je ne pouvais pas les mettre dehors car il n'allait plus m'en rester ensuite…Mais cette difficulté s'est révélée être un bon exercice car cette situation peut se produire en situation réelle* » (futur enseignant 4/08)]

La moitié des futurs enseignants revient également sur ce qu'ils identifient comme étant des bénéfices des activités proposées. En résumé, ces propos mettent en avant que le recours à l'enregistrement vidéo et la séance de rétroaction ont favorisé la décentration du point de vue subjectif de l'action vécue non seulement par l'autoscopie et le regard objectivant posé sur la prestation, mais également grâce à la prise en considération de l'avis des pairs et du superviseur. Du reste, les propos de cette catégorie comprennent principalement la référence à l' « avis des observateurs » (c'est-à-dire les informations transmises via la grille d'observation) qui n'est pas discuté, mais intégré in extenso ou résumé dans le dossier réflexif.

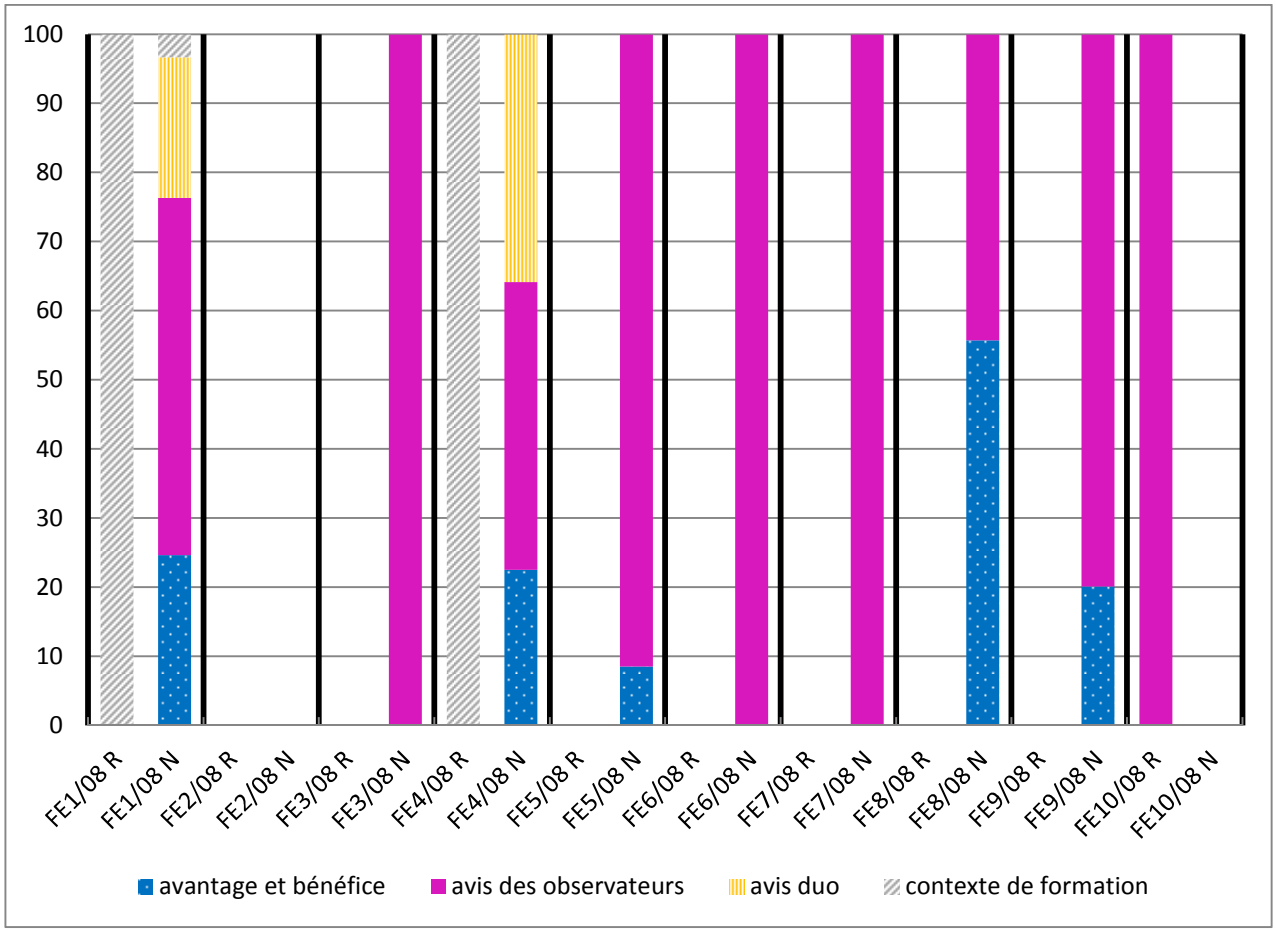


Figure 67 : répartition des unités de codage (% de mots) en fonction des aspects non réflexifs réinvestis et nouveaux (dossiers réflexifs 2008-2009)

4.2 Analyse des processus réflexifs

La section suivante s'intéresse à l'analyse des dossiers réflexifs sous l'angle des processus réflexifs.

La figure 68 présente la répartition générale de ces processus au sein des dossiers réflexifs. On constate plusieurs éléments :

- les processus « évaluer » et « décrire » sont majoritaires dans les dossiers réflexifs étant donné qu'ils rassemblent 62 % des unités codées dans les aspects liés au processus ;
- la plupart des autres processus se retrouvent dans une fourchette comprise entre 1 et 8 % des unités de codage ;
- seul le processus lié à la prise de conscience n'a pas été retrouvé dans les dossiers réflexifs.

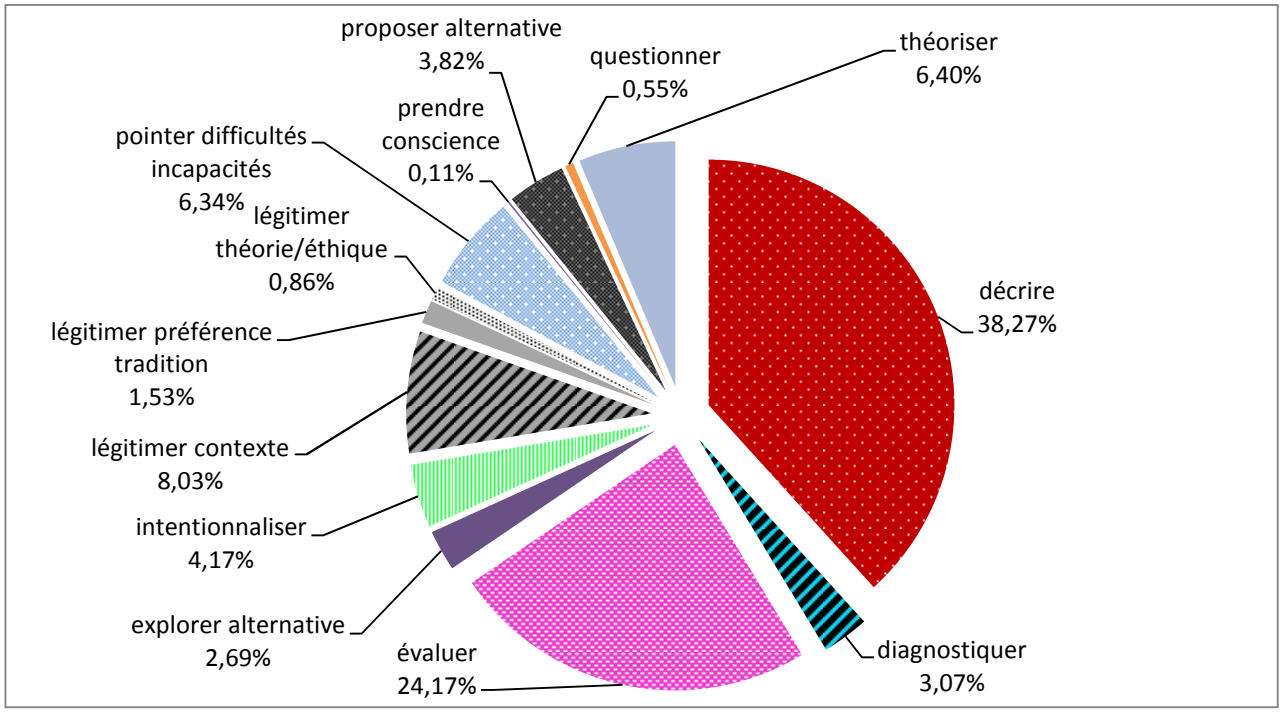


Figure 68 : répartition des processus réflexifs (dossiers réflexifs 2008-2009)

Si l'on regroupe les processus par niveau, on obtient le tableau 65 à la lecture duquel on peut constater que les processus réflexifs de niveau 1 sont majoritairement présents (42, 44% contre 15,88% pour les processus de niveau 3).

Tableau 66 : répartition des processus réflexifs en fonction des niveaux de réflexivité

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Moyenne	42,44	41,67	15,88
CV	0,33	0,51	0,64

La répartition des processus réflexifs par individu (figure 69) reflète l'omniprésence des processus « évaluer » et « décrire » présents chez tous les individus. Le processus « évaluer » est beaucoup plus présent dans les propos qualifiés de « réinvestis » que dans les propos de type « nouveau ». Il semblerait que les futurs enseignants reviennent sur l'évaluation qui a été portée lors des séances de rétroaction mais qu'ils ont moins tendance à reproduire ce processus dans les nouveaux éléments apportés. On note une présence, chez la plupart des futurs enseignants, du processus « pointer des difficultés ».

Les alternatives sont présentes dans les dossiers réflexifs puisque huit dossiers contiennent au moins une fois la « proposition d'alternatives » et sept présentent au moins une fois l' « exploration d'alternatives ». En ce qui concerne les sources de la légitimation de l'action, c'est le contexte qui apparaît être la première source de légitimation. Ce processus est illustré par les trois extraits suivants.

A la lecture de ceux-ci, on comprend les différents sens que peut prendre la notion de contexte. Dans le premier extrait, il renvoie au contexte socio-économique dans lequel les élèves sont baignés : en l'occurrence, dans l'extrait présenté, le futur enseignant 5/08 fait un lien entre le milieu d'origine des élèves et la pratique d'enseignement. Il indique qu'il insiste sur l'importance du discours qu'il tient en classe car cela permet, selon lui, au public qu'il a en face de lui de mieux retenir.

> [« *En effet, les milieux sociaux, familiaux, intellectuels dans lesquels évoluent la plupart de ces élèves ne favorisent guère le travail à domicile, par conséquent ce qui n'est pas retenu en classe ne le sera jamais car aucun travail supplémentaire ne viendra aider l'acquisition des compétences* » (futur enseignant 5/08)]

Le deuxième extrait amène le futur enseignant 9/08 à justifier son choix en fonction du contexte de sa classe, à savoir, le goût des adolescents pour « les stars ».

> [*« En effet, en général, les adolescents sont assez attirés par tout ce qui concerne les « stars » et autres personnalités et je me suis dit que rattacher certains troubles avec une personnalité qui les intéresse pouvait susciter leur curiosité* » (futur enseignant 9/08)]

Finalement la dernière justification en lien avec le contexte concerne directement le contexte de formation à l'université.

> [*« Je me suis rendue compte que j'avais mal compris les consignes. Nous devions réaliser une leçon de niveau BAC1*[119]*. Mais « niveau BAC1 » ne signifie pas « méthode BAC1 » ; d'où ma position assise, la quantité de matière et le document style « syllabus*[120] *» remis aux élèves »* (futur enseignant 3/08)]

Les autres éléments de justification sont les préférences et la théorie/l'éthique. Ce dernier point est particulièrement rare : il n'apparait qu'une seule fois (rétroaction et dossier réflexif) et, d'un point de vue théorique, il est présent dans l'ensemble des modèles de réflexivité consultés et correspond au plus haut de niveau de réflexivité du modèle de Sparks-Langer et al. (1990).

Voici l'extrait en question : il s'agit du futur enseignant 2/08 qui justifie l'une des activités pédagogiques réalisées, à savoir, le débat.

> [« *Il y a 3 raisons qui sont alors invoquées* :
>
> - *les raisons didactiques avec l'importance de l'oral, maîtrise de la langue et des langages ; l'apprentissage de la discussion et des échanges (dès la maternelle) ; la place du débat dans les différentes disciplines (scientifiques, mathématiques) ; la place du débat littéraire (interprétatif) et le débat civique ;*
> - *les raisons pédagogiques comme reconnaître l'élève comme sujet de ses apprentissages ; reconnaître et entendre la parole de l'élève (cf. Convention des droits de l'enfant) ;*
> - *les raisons d'ordre civique et politique avec la place et rôle de l'école dans l'apprentissage de la démocratie ; la crise de la démocratie représentative ; l'évolution vers une démocratie participative : l'école doit former des citoyens capables de débattre ; le fait qu'actuellement dans notre société, tout se discute : la vie sociale et politique n'est plus régulée comme autrefois par les instances religieuses et les traditions* »]

[119] 1ère année de l'enseignement supérieur
[120] Notes de cours dans l'enseignement supérieur

Cet extrait combine des arguments théoriques et éthiques. La pertinence du débat est justifiée par deux motivations didactiques (maitrise de l'oral et de la technique du débat) et pédagogiques (valorisation du statut d'acteur de l'enfant) qui sont effectivement en lien avec l'activité proposée. L'argument éthique est ici, pour reprendre les propos du futur enseignant, civique et politique et met en lien l'activité pédagogique du débat avec sa fonction majeure, celle de former des individus capables de participer activement au débat de société.

Le processus lié à la « théorisation » est également présent chez la plupart des futurs enseignants (huit sur dix). Les différents extraits sélectionnés reflètent les différentes dimensions que peut prendre ce qui a été dénommé comme processus de théorisation. Dans la partie théorique de ce travail, il a été mis en avant que, sous le couvert de l'appellation « théorisation », un ensemble de manifestations, plus ou moins abouties, peuvent voir le jour, allant de l'« auto-formulation » de conseils à la théorisation de certains aspects du processus d'enseignement-apprentissage, en passant par la formulation de théories personnelles.

> [« *Le fait d'insister sur l'identification des objectifs de la leçon par exemple, ou de préciser quelles étaient les étapes à respecter nous a immédiatement permis de mieux comprendre les différences entre un exposé et une leçon, et donc d'adapter notre préparation. Un exposé est toujours très théorique. Ici, nous avons compris qu'il fallait rajouter un élément essentiel : l'interactivité* ». (futur enseignant 1/08)]

> [« *Les échanges permettant aux élèves de mieux appréhender la matière et offrant une dynamique de classe rendant le cours moins monotone* » (futur enseignant 3/08)]

> [« *On peut faire travailler les élèves seuls même dans un grand groupe classe. Il faut juste passer dans les bancs s'assurer que l'élève travaille bien et surtout qu'il a compris ce qu'il doit faire. Ce passage peut également permettre à l'élève de poser des questions qu'il n'aurait pas osé poser devant le groupe classe. Je pense que laisser l'élève travailler seul parfois l'autonomise et est positif pour lui* » (futur enseignant 4/08)]

[« *Le brainstorming est une méthode de travail dont le but est de mettre en évidence un ensemble de représentations. La méthode, inscrite dans une pratique de pédagogie active nécessite cependant une série de règles spécifiques. Cette activité pédagogique permet de sortir du cadre conventionnel mais requiert que l'enseignant agisse en facilitateur, apte à stimuler les élèves mais surtout à dépouiller correctement et de façon constructive les idées générées par les élèves* » (futur enseignant 8/08)]

[« *Je voudrais tout d'abord mettre l'accent sur l'importance de la préparation de leçon. Cette étape est vraiment capitale pour le bon déroulement d'une leçon. Il faut commencer par une phase de recherche d'informations et essayer, dans la mesure du possible, de ne pas se limiter au web comme nous l'avons fait* » (futur enseignant 10/08)]

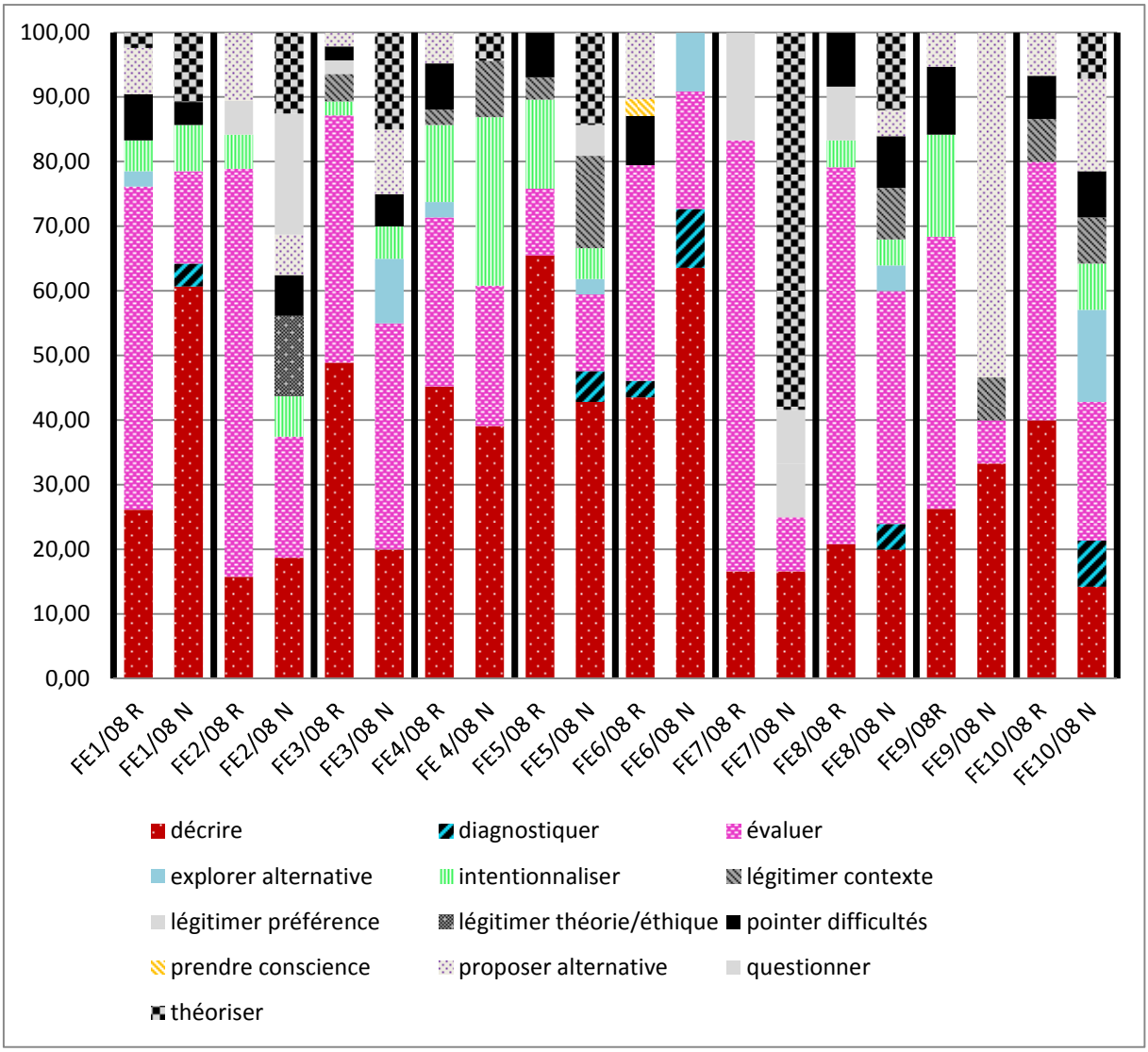


Figure 69 : processus réflexifs réinvestis *versus* nouveaux en % de mots dossiers réflexifs (2008-2009)

4.3 Analyse de la mise en lien des processus et des objets

La prise en considération des objets sur lesquels portent les processus est illustrée à la suite par la figure 70[121]. Divers résultats communiqués par ce graphique sont décrits et exemplifiés à la suite. Tout d'abord, en ce qui concerne le « pointage des difficultés », qui fait partie des processus réflexifs mineurs en termes de pourcentage de manifestation, c'est sur l' « aire cognitive » que porte le plus important pourcentage de propositions (25,75% des propositions cf. tableau 67) et que parallèlement, c'est l' « aire de cognition » qui compte le plus de mots en lien avec le processus « pointer difficultés » (Tableau 68).

Tableau 67 : répartition des pourcentages de codage en lien avec le processus "pointer des difficultés"

		Pointer difficultés (%)
	2ème membre	0
Aires	Cognitive	25,75
	Didactique	22,33
	Objectivation	11,75
	psychopédagogique	21,64
Pôles	élève	7,63
	enseignant	0
	objet	10,87
	résultat	0

[121] De nombreuses explications de cette figure étant fournies, celle-ci est présentée trois pages à la suite.

Tableau 68 : répartition des mots prononcés en lien avec l'aire de la cognition

	Cognition
Décrire	121
Diagnostiquer	37
Evaluer	178
Explorer alternatives	0
Intentionaliser	78
Légitimer contexte	21
Légitimer préférence/tradition	0
Légitimer théorie éth.	0
Pointer difficulté	263
Prendre conscience	0
Proposer alternatives	29
Questionner	0
Théoriser	21

Les deux extraits suivants illustrent le processus « pointer des difficultés » en lien avec l'« aire de cognition » et plus précisément, le « niveau de l'élève » et les aspects motivationnels.

> [*« Tout d'abord, j'éprouve des difficultés à donner une leçon correspondant au niveau de la classe. En effet, je pense parfois qu'aucun prérequis n'est nécessaire alors que ce n'est pas le cas. Je n'arrive pas à me détacher de mes acquis personnels : autrement dit, un point de matière va me sembler évident alors qu'il sera (très) compliqué pour un élève n'ayant pas étudié la psychologie. Je dois absolument veiller à cela* » (futur enseignant 3/08)]

> [« *Ensuite, j'ai observé des difficultés à faire participer les élèves ainsi qu'à les motiver. Cela est dû, à mon avis, au fait que je n'utilisais pas de renforcement et ma leçon était un peu ennuyeuse* » (futur enseignant 9/08)]

En ce qui concerne les aires relatives à la didactique et à la psychopédagogie, même si celles-ci sont réparties de manière égale en ce qui concerne les proportions générales (29,30 % et 30,34 %), la prise en considération des processus en lien avec ces aires fait apparaitre des différences entre ces deux aires. En effet, si pour les processus les plus « importants » (« décrire » – « évaluer » – « légitimer en fonction du contexte ») une répartition égale est retrouvée, en ce qui concerne les processus moins mobilisés (« diagnostiquer » – « proposer alternative » – « explorer alternative » – « légitimer théorie » – « théoriser »), l'« aire psychopédagogique » est l'objet le plus largement mobilisé.

Cette différence permet de constater que les propos concernant l'« aire psychopédagogique » favorisent la mobilisation d'une plus grande diversité de processus réflexifs.

On constate également qu'un processus ne s'applique qu'à un seul objet. Il s'agit du processus relatif à la « prise de conscience » et de l'aire relative à l' « objectivation ». La spécificité de ce processus est d'être particulièrement « rare » dans le sens où il représente moins de 1% des propos des futurs enseignants. Cependant, dans le cas du futur enseignant 6/08, la prise en considération de cet élément permet de rendre plus tangibles certains liens entre la rétroaction et le dossier réflexif. Les trois extraits suivants sont tous liés au futur enseignant 6/08 et au processus de prise de conscience ; la seule différence entre ces trois extraits est que le premier est issu de l'entretien de rétroaction alors que les deux autres sont issus du rapport réflexif.

Quelques informations supplémentaires peuvent être communiquées : le futur enseignant 6/08 est le seul à faire appel à ce procédé dans le cadre des dossiers réflexifs. Ce constat concernant la faible proportion de manifestation du processus « prendre conscience » ne surprend pas : il est davantage attendu de « prendre conscience » d'un élément lors de la première autoscopie ou de la rétroaction qu'à l'occasion de la rédaction du dossier réflexif. Le futur enseignant en question est également particulier dans le sens où, son dossier réflexif est celui qui affiche le plus haut pourcentage de propos « réinvestis ». En l'occurrence, la prise de conscience communiquée dans le dossier réflexif est une reprise d'un sujet abordé lors de la rétroaction comme l'illustrent les extraits suivants :

> [« *c'est vrai, c'est pour ça, je me rends compte qu'ils ne comprenaient pas où je voulais aller. C'est vrai* » (futur enseignant 6/08– rétroaction)]
>
> [*« j'ai pris conscience qu'il était impossible pour les élèves de mettre en évidence les éléments demandés à partir de la seule vidéo* » (futur enseignant 6/08 – dossier réflexif)]
>
> [« *j'ai pris conscience de n'avoir pas mis en place une gestion optimale de certaines interventions d'élèves* » (futur enseignant 6/08 - dossier réflexif)]

Ce processus de « prise de conscience » n'est pas sans conséquence dans la structuration du dossier réflexif du futur enseignant car c'est à la suite de celui-ci qu'il fait état d'un diagnostic complet de la situation engendrée comme le présente l'extrait suivant, lequel, pour faciliter la compréhension est « segmenté » en trois partie : (1) la première correspond à la reprise de la « prise de conscience » pointée précédemment, (2) la deuxième concerne une « description » de la situation et (3) la troisième est relative au « diagnostic » de la situation.

> [« (1) - *Néanmoins, j'ai pris conscience de n'avoir pas mis en place une gestion optimale de certaines interventions d'élèves*. (2) - *A l'occasion de la mise en commun des réponses, une élève m'a interpellée. Elle ne comprenait pas les raisons qui m'incitaient à présenter le tutoiement d'un élève par rapport à un professeur comme un acte de violence*. (3) - *Tout d'abord, je n'y ai pas prêté grande attention. J'essayais d'enchainer, d'avancer dans mon cours, de ne pas perdre trop de temps. Or, mon attitude a eu l'effet inverse. Elle a incité cette élève à essayer de faire entendre son opinion par la suite, ce qui a fait naître un débat. Cette intervention m'a prise au dépourvu, dans la mesure où je n'avais pas envisagé que les élèves soulèveraient des réponses différentes, éloignées de celles que j'avais préalablement prévues. De plus, je n'avais pas prévu de devoir gérer un débat. Par conséquent, j'essayais de rebondir sur leurs interventions, mais je n'avais pas vraiment le contrôle du débat. À un certain moment, je ne parvenais plus à intervenir pour guider le débat. De plus, je m'embrouillais dans mes explications. À l'occasion de la supervision, j'ai pu prendre conscience des raisons qui ont fait surgir ce débat, malgré moi.* »]

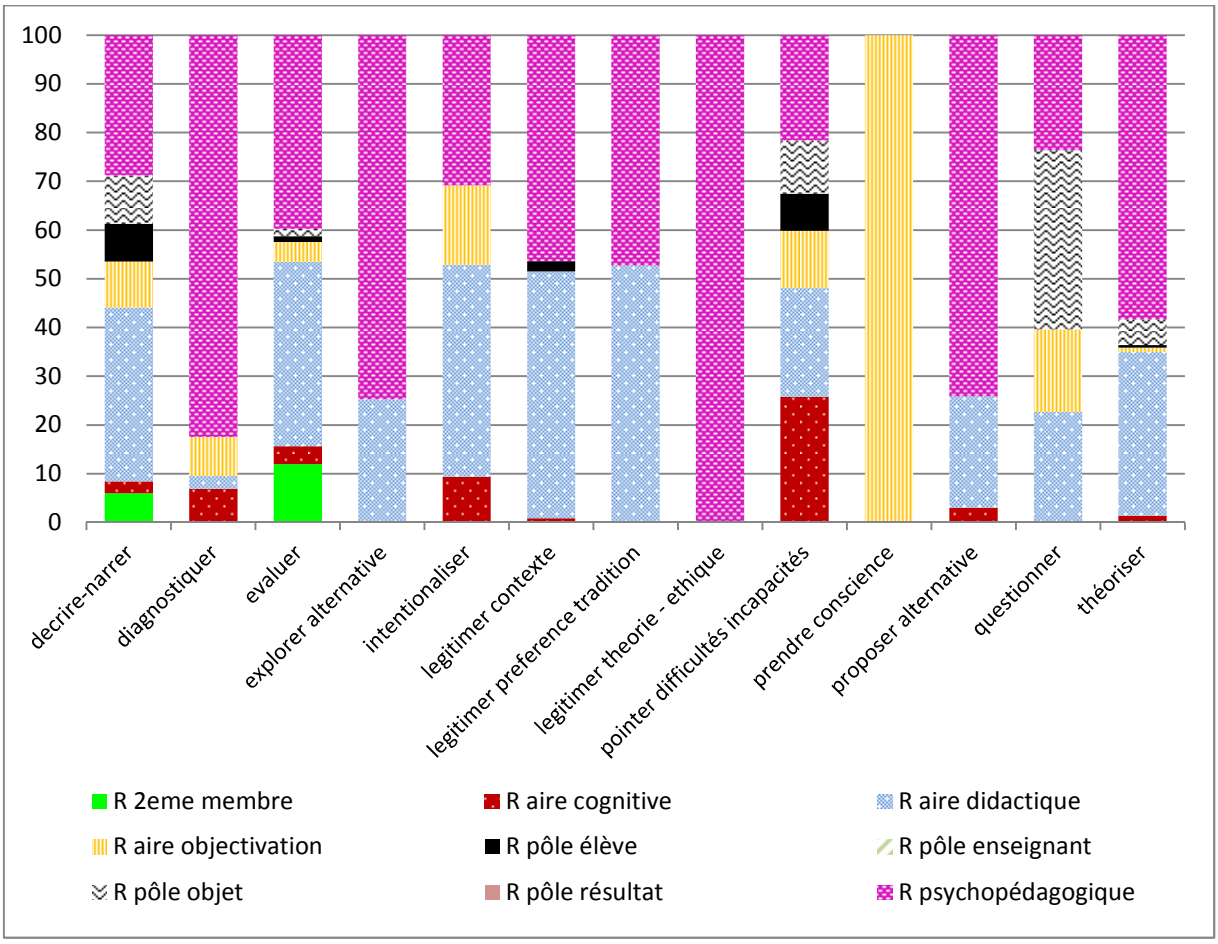


Figure 70 : Répartition des processus en fonction des objets en pourcentage de mots (dossiers réflexifs 2008-2009)

Le processus d' « intentionnalisation » couvre relativement bien le modèle de la situation d'enseignement-apprentissage puisqu'il porte sur les quatre aires de la situation d'enseignement-apprentissage. Ce processus peut également être analysé en fonction du modèle de Saint-Arnaud (1995) (tableau 69). Ces résultats montrent que les intentions formulées par les futurs enseignants sont principalement structurées par addition de la description de la stratégie à la description de l'effet attendu (62,96 % des intentions) [« *Le but du débat dans cette leçon sur l'éducation précoce était d'amener chaque élève à se faire sa propre opinion, son propre avis à partir de supports vidéo présentés* » (futur enseignant 2/08)]. Un peu moins d'un cinquième des intentions (18, 52 %) ne concerne que la description de la stratégie [« *L'autre objectif visé ici, était de comparer cette personne lien dans le cadre de l'apprentissage avec la personne lien dans le cadre du CEFA* » (futur enseignant 5/08)].

Seuls quelques propos [« *Ces deux activités constituaient pour nous de bonnes entrées en la matière pour éveiller la curiosité des élèves mais également pour savoir ce qu'ils connaissaient déjà* » (futur enseignant 1/08)] couvrent les trois modalités décrites par Saint-Arnaud (1995) à savoir, la stratégie, l'effet et les retombées pour l'acteur (ici le futur enseignant).

Tableau 69 : répartition des différents types d'intention au sein des dossiers réflexifs

Type d'intention	Répartition au sein des dossiers réflexifs (%)
I. uniquement description de la stratégie	18,52
II. descriptions de la stratégie et de l'effet	62,96
III. description de la stratégie, l'effet et les apports pour l'acteur (le futur enseignant)	3,70
IV. uniquement description de l'effet	11,11
V. description de l'effet et de l'apport pour l'acteur (le futur enseignant)	0,00
VI. description stratégie- apport pour l'acteur	3,70

5. Analyse du point de vue des élève lors du micro-enseignement

La prochaine section présente les résultats de l'analyse des avis des élèves remis par les futurs enseignants lors de leurs participations aux séances de micro enseignement durant les mois d'octobre et novembre 2008. Chaque futur enseignant, à la suite de son « rôle » d'élève, a remis cinq avis, étant donné que les productions de dix futurs enseignants sont étudiées, cela en fait au total 50.

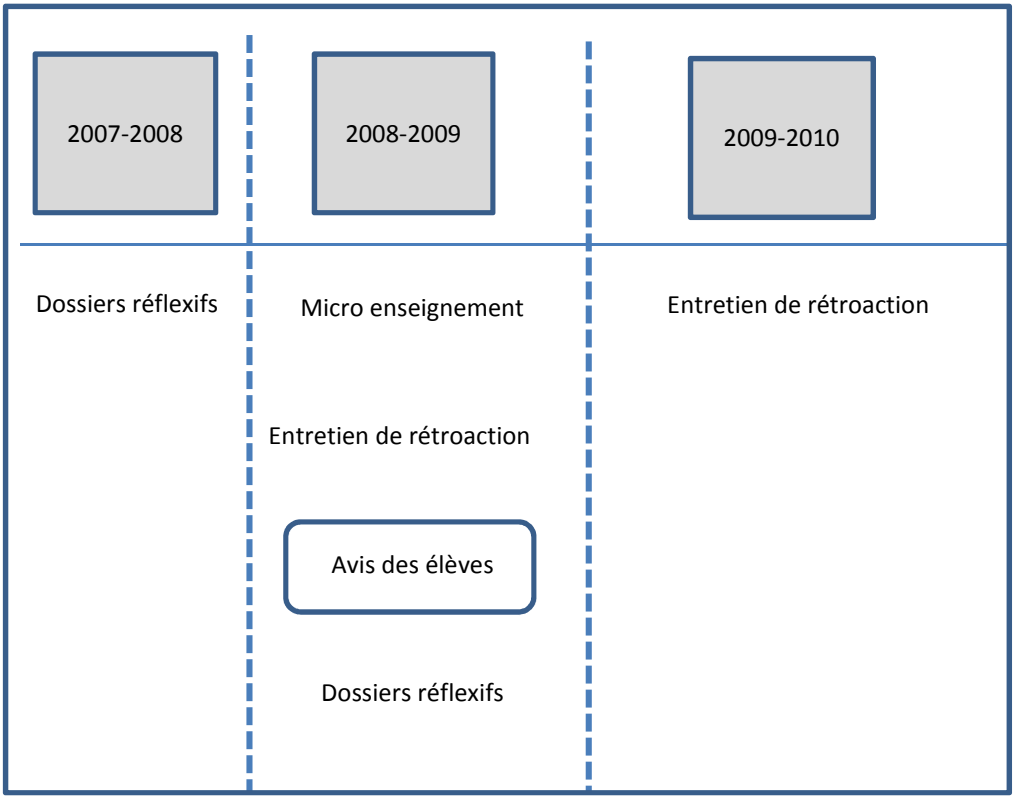


Figure 71 : structuration des résultats

Le volume moyen des 5 avis remis est de 638,2 mots et le coefficient de variation est de 0,68. Ces résultats seront ultérieurement comparés aux résultats de l'analyse de l'entretien de rétroaction et du dossier réflexif.

5.1 Analyse des objets de la situation d'enseignement-apprentissage

Le tableau 70 présente la répartition des objets au sein des avis émis en tant qu'élève. Le premier élément à noter concerne l'aire cognitive qui recueille près de 10 % des propos des futurs enseignants. Plus précisément, comme en témoignent les cinq extraits suivants, c'est l'aspect relatif à la motivation et l'apprentissage qui apparaît comme particulièrement important pour les futurs enseignants : l'ennui est perçu comme un élément particulièrement nuisible au bon déroulement de la leçon.

[« *Cela* (ce que le futur enseignant met en place) *m'a permis de m'intéresser au sujet et cela a éveillé mon attention* » (futur enseignant 1/08)]

[« *Je dois t'avouer que j'ai un peu décroché à ce moment-là, parce qu'en plus tout est noté* » (futur enseignant 6/08)]

[« *Cela* (ce que le futur enseignant met en place) *engendre une certaine lassitude chez l'élève* » (futur enseignant 8/08)]

[« *À aucun moment je ne me suis ennuyée* » (futur enseignant 9/08)]

[« *Je ne me suis pas ennuyé une seule seconde* » (futur enseignant 10/08)]

La prise en considération du nombre de futurs enseignants s'intéressant aux différents objets de la situation d'enseignement-apprentissage montre une relative homogénéité. Lorsqu'un objet est abordé via l'avis des élèves, il ne s'agit pas de cas isolés puisqu'un minimum de sept futurs enseignants est concerné.

Tableau 70 : répartition des objets au sein des avis élèves

Objets	Moyenne (%)	CV	Nombre de futurs enseignants y faisant référence
Aire cognitive	9.22	0.72	9
Aire didactique	39.7	0.32	10
Aire d'objectivation	7.6	0.92	8
Aire psychopédagogique	35.9	0.4	10
Pôle enseignant	4.3	0.78	8
Pôle objet	3.13	1.26	7
Pôle résultat	0	0	0
Pôle élève	0	0	0

5.2 Analyse des processus

La répartition des processus réflexifs au sein des avis des élèves (tableau 71) indique que (1) 5 processus réflexifs ne sont pas du tout mobilisés (« diagnostiquer », les trois formes de légitimation et la « prise de conscience »), (2) que 5 autres processus réflexifs, faiblement mobilisés, n'atteignent pas 5% et (3) que trois derniers processus (« décrire » – « évaluer » – « pointer les intérêts[122] ») se partagent, de manière inégale, la majorité des propos :

- le processus « évaluer » est le processus le plus largement mobilisé : il concerne 59% des propos réflexifs ;
- le processus « décrire » concerne 23,7% des propos ;
- un processus caractéristique de la production « avis élève » visant à présenter les intérêts de l'activité recueille 6% des résultats.

Tableau 71 : répartition des processus réflexifs au sein des avis élèves

Processus réflexifs	Moyenne avis élève (%)	CV
Décrire narrer	23.7	0.42
Diagnostiquer	0	
Évaluer	59.12	0.24
Explorer alternative	0.88	2.27
Légitimer contexte	0	0
Légitimer préférence tradition	0	0
Légitimer théorique éthique	0	0
Pointer difficultés incapacités	0,22	
Prendre conscience	0	0
Présenter intérêt	6	1,06
Proposer alternative	4.57	1.38
Questionner	1,85	
Théoriser- formuler un conseil	3.9	2.4

Ces différentes observations feront l'objet d'une illustration à l'occasion de la présentation des prochains résultats visant à montrer les liens existant entre les processus et les objets de la situation d'enseignement-apprentissage.

[122] Le processus « pointer les intérêts » remplace le processus « intentionaliser »

5.3 Analyse de la mise en lien des processus et des objets

La mise en relation des processus et des objets mobilisés dans le cadre de la rédaction des avis élèves permet de cibler un ensemble d'éléments caractéristiques. En ce qui concerne le processus majeur, « évaluer », il apparait que c'est en lien avec l' « aire didactique » qu'il est le plus souvent mobilisé ; plus précisément, c'est le « support didactique » qui fait l'objet du plus de commentaires évaluatifs. Comme l'illustrent les extraits suivants, les propos sur les « supports didactiques » sont relativement riches car différents types de supports sont évalués : les textes (extrait A), les vidéos (extrait B), les Power Points (extrait C), les feuilles élèves (extrait D) et les schémas (extrait E). L'évaluation de ceux-ci porte également sur plusieurs critères tels que le vocabulaire (extrait F), la présentation (extrait G), la pertinence (extrait H), la lisibilité (extrait I) et la structuration (extrait J).

[Extrait A : « *Le texte à lire sur « pour ou contre l'intégration » était bien car il a permis de créer le débat* » (futur enseignant 1/08)]

[Extrait B : « *L'idée d'utiliser des vidéos pour qu'on comprenne de quoi la leçon allait parler était très bonne* » (futur enseignant 1/08)]

[Extrait C : « *Il était un peu dommage que le ppt (power point) soit écrit si petit, il était alors difficile à suivre* » (futur enseignant 2/08)]

[Extrait D : « *Le document écrit mis à disposition était bien adapté, bien illustré* » (futur enseignant 2/08)]

[Extrait E : « *L'utilisation du schéma était une bonne idée : cela permet d'avoir une vue d'ensemble* » (futur enseignant 6/08)]

[Extrait F1 : « *Les textes avaient un vocabulaire assez compliqué mais étaient très intéressants* » (futur enseignant 7/08)]

[Extrait G : « *Au niveau des documents, ils sont présentés assez clairement* » (futur enseignant 1/08)]

[Extrait H : « *J'ai trouvé que la première vidéo n'était pas très pertinente* » (futur enseignant 2/08)]

[Extrait I : « *C'était un peu dommage que le ppt (*power point*) soit écrit si petit* » (futur enseignant 6/08)]

[Extrait J : « *Le dossier que tu fournis aux élèves n'est pas très structuré* » (futur enseignant 5/08)]

Il apparait de manière évidente que la question des « supports didactiques » interpelle les futurs enseignants et qu'ils sont relativement capables d'en effectuer le jugement comme l'indiquent les derniers extraits. Cet aspect peut, peut-être, s'expliquer par l'expérience relativement importante que ces futurs enseignants ont (eu) de l'utilisation de supports didactiques en tant qu'apprenant.

En ce qui concerne le processus de « théorisation », même s'il ne recueille que 3,9% des propos, il porte sur cinq objets différents dont l'« aire didactique » et l'« aire de cognition ».

> [« *Il n'est pas nécessaire pour l'élève d'avoir sous les yeux, la totalité des informations* » (futur enseignant 8/08)]
>
> [« (…) *je pense que c'est une bonne stratégie à adopter pour que les différents points de matière soient bien structurés dans l'esprit des élèves. Ils comprendront mieux si on ne part pas dans tous les sens et sur des sujets divers qui n'ont plus rien à voir avec le sujet initial* » (futur enseignant 5/08)]

On constate à la lecture de ces deux extraits que la théorisation n'est que peu développée et qu'il s'agit d'une forme de conseil formulée par un futur enseignant à son collègue. Les éléments avancés, bien qu'ils semblent affirmés avec une certaine assurance, ne sont pas référés en fonction d'un modèle, d'une lecture ou d'un auteur.

Le processus relatif à la « présentation des intérêts » et des avantages a été pris en compte car il se situe à mi-chemin entre la description d'une méthode et son évaluation. Dans les cinq extraits présentés, le propos porte principalement sur l'intérêt qu'ils ont perçu, en tant qu'élève, au « niveau de l'apprentissage et de la motivation » et de l'« objectivation ».

> [« *Ca a pu éveiller chez nous (*futur enseignant jouant le rôle d'élève*) un intérêt pour le sujet* » (futur enseignant 8/08)]
>
> [« *Cela m'a permis de m'intéresser au sujet et cela a éveillé mon attention* » (futur enseignant 1/08)]
>
> [« *Ca nous permettait de suivre la leçon activement* » (futur enseignant 4/08)]
>
> [« *Les méthodes que tu as employées étaient très diversifiées et ont suscité l'investissement des élèves* » (futur enseignant 6/08)]
>
> [« (…) nous obligeait d'une certaine manière à suivre le cours et à ne pas décrocher » (futur enseignant 9/08)]

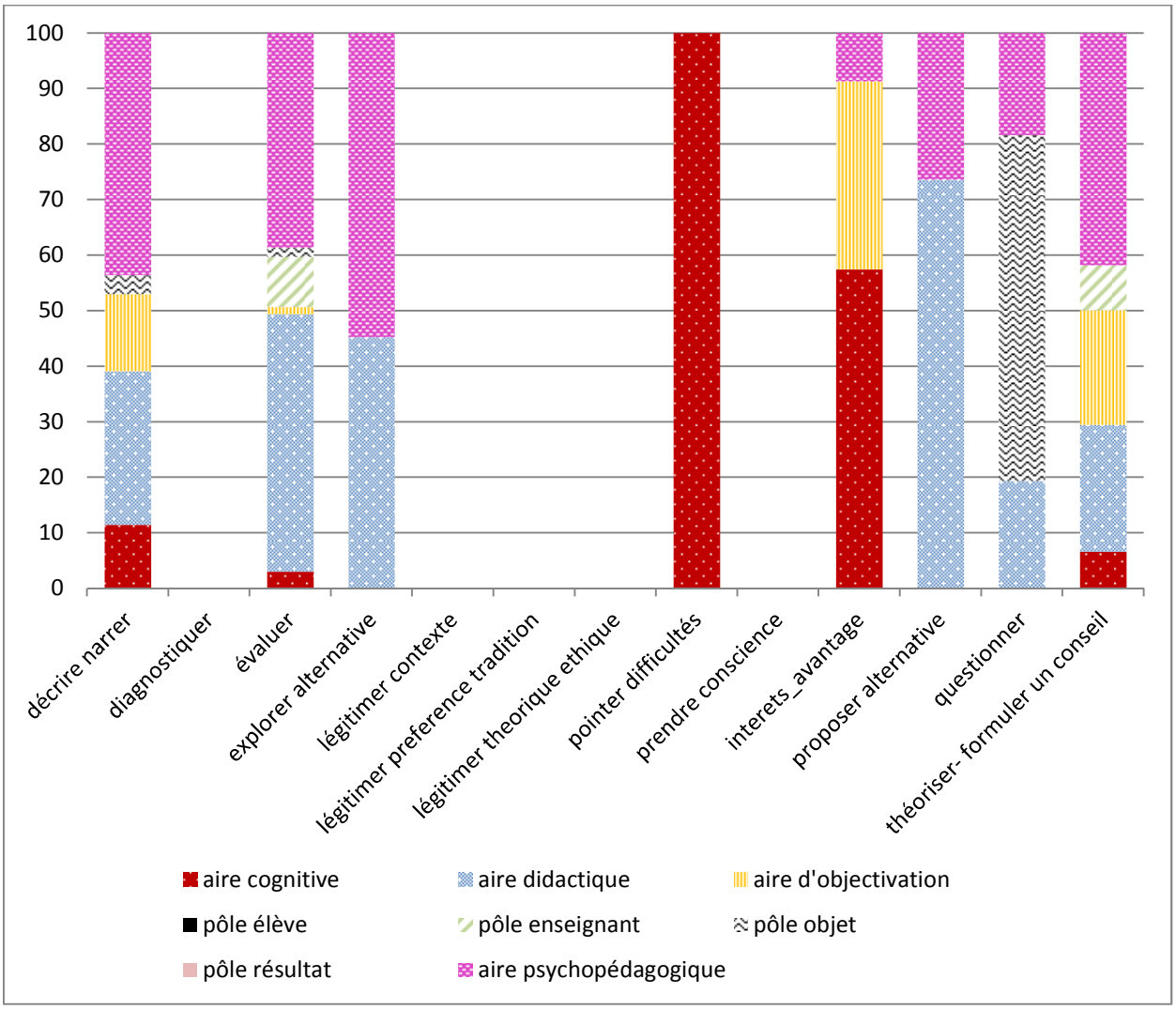


Figure 72 : lien entre les processus et les objets (en % de mots) mobilisés dans les "avis élèves" (2008-2009)

6. Analyse des dossiers réflexifs 2007-2008

La prochaine section présente les résultats de l'analyse des dossiers réflexifs remis par les futurs enseignants (n=16) en janvier 2008. Ces résultats seront ultérieurement comparés aux résultats des dossiers réflexifs remis en janvier 2009 (n=10) (lesquels ont été précédés d'une séance de rétroaction).

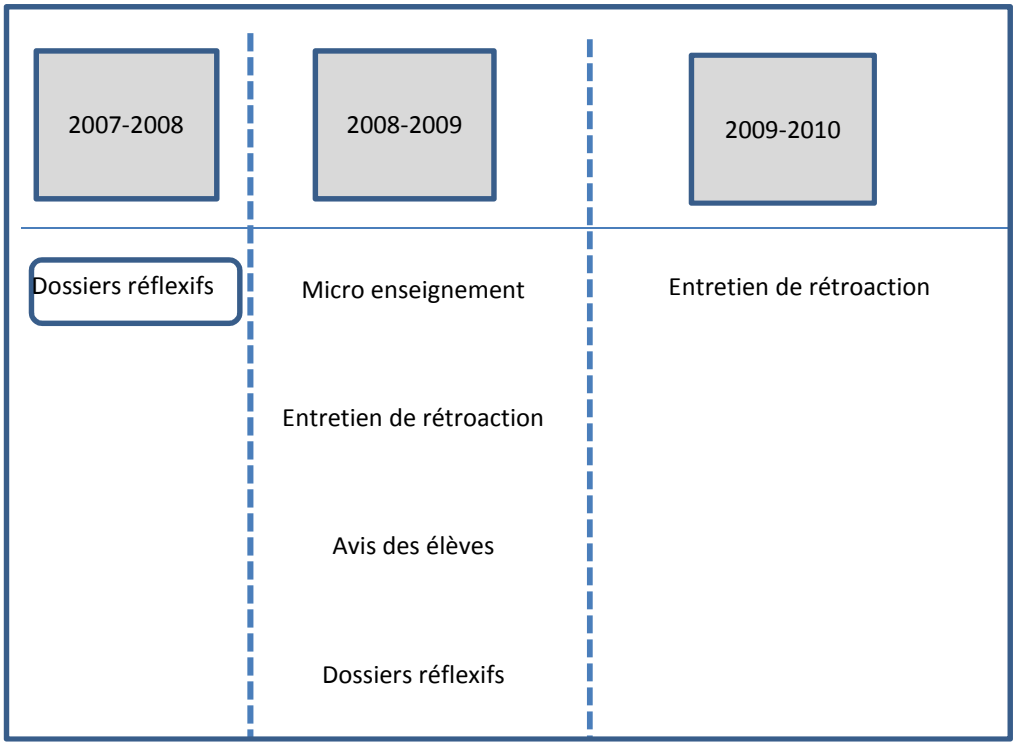


Figure 73 : structuration des résultats

De manière générale, les dossiers réflexifs affichent, en termes de quantité de mots rédigés, des différences importantes : ils contiennent de 410 à 2711 mots. Ils présentent un nombre moyen de mots de 1569 et un coefficient de variation de 0,39.

Tableau 72 : nombre de mots contenus dans les dossiers réflexifs de 2007-2008

FE1 /07	FE2 /07	FE3 /07	FE4 /07	FE5 /07	FE6 /07	FE7 /07	FE8 /07	FE9 /07	FE10 /07	FE11 /07	FE12 /07	FE13 /07	FE14 /07	FE15 /07	FE16 /07
1730	1515	1969	965	1866	2235	1278	2059	1591	2711	2090	1044	823	960	1872	410
Moyenne								CV							
1569								0,39							

À la suite, les résultats sont exprimés en pourcentage vis-à-vis du total du nombre de mots écrits par chaque futur enseignant dans son dossier réflexif.

6.1 Analyse des objets de la situation d'enseignement-apprentissage

L'analyse de la figure relative à la répartition du nombre de mots (figure 74) montre que l' « aire psychopédagogique », suivie de l' « aire didactique », sont les éléments les plus abordés des objets de la situation d'enseignement-apprentissage. Les aires d' « objectivation » et de « cognition » recueillent une proportion des propos presque égale (4,67% et 3,33%). Des quatre pôles, le « pôle enseignant » est celui qui est le plus abordé avec 5,89%.

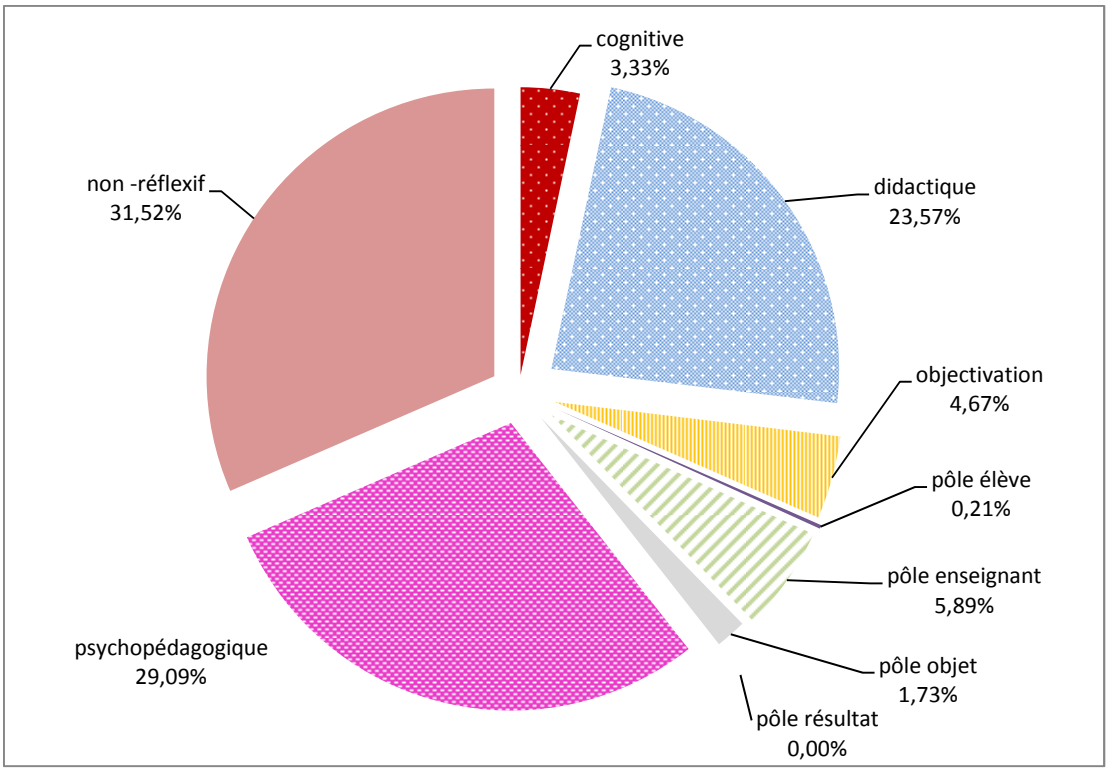


Figure 74 : répartition (%) du nombre de mots (dossiers réflexifs 2007-2008) en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage

La répartition des objets au sein de chaque dossier réflexif (figure 75) permet de constater :

- que les références aux aires « didactique » et « psychopédagogique » sont présentes dans chacun des dossiers réflexifs, mais que cette présence est soumise à des variations importantes (coefficient de variation de 0,6 pour l' « aire didactique » et de 0,55 pour l' « aire psychopédagogique ») ;

- que les références aux aires de « cognition » et d' « objectivation », bien qu'elles ne recueillent qu'un faible pourcentage des propos, se trouvent respectivement dans treize et quinze dossiers réflexifs ;

- que les références aux « pôles objet » et « enseignant », sont également peu présentes en termes de pourcentage global et sont repérées dans huit dossiers réflexifs en ce qui concerne le pôle objet et dans quinze dossiers réflexifs en ce qui concerne le « pôle enseignant ».

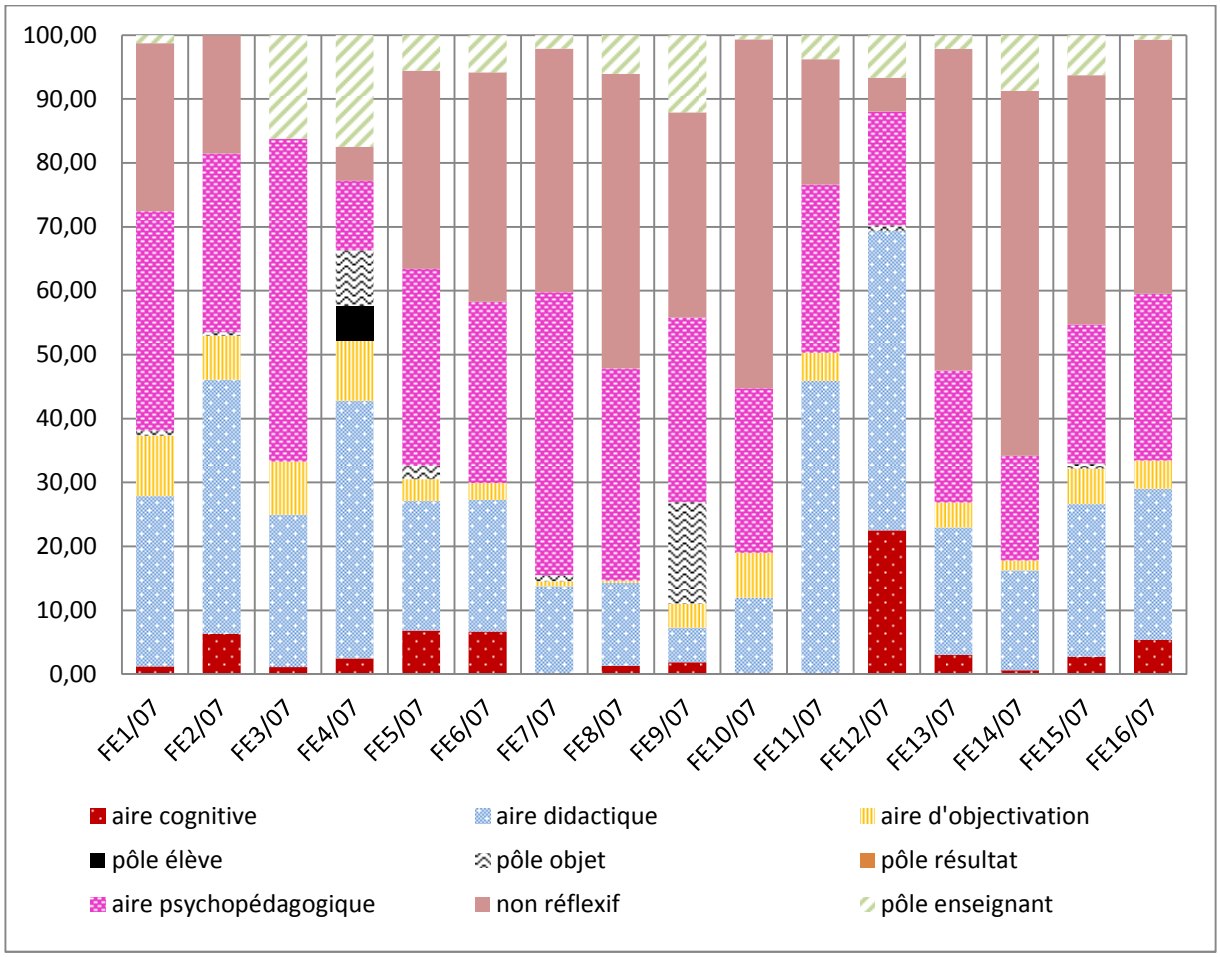


Figure 75 : répartition (en % de mots) des propos des futurs enseignants en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage (dossiers réflexifs 2007-2008)

Les propos tenus à l'égard des éléments liés à l' « objectivation » révèlent un aspect identifié comme une difficulté pour les futurs enseignants. Il s'agit de l'anticipation des réponses des élèves comme l'illustrent les deux extraits suivants. Cet aspect est exploré ultérieurement dans le cadre de la comparaison du dossier réflexif, des avis élèves et de la rétroaction de l'année 2008-2009.

> [« *Nous n'avions pas imaginé que les élèves chercheraient « si loin », élaboreraient autant de réflexions, d'hypothèses* » (futur enseignant 10/07)]

> [« *Face à cette expérience, je me rends donc compte que les réactions qu'auraient pu avoir les « élèves » n'avaient pas été correctement évaluées* » (futur enseignant 11/07)]

6.2 Analyse des processus réflexifs

La figure 76 permet d'apprécier la répartition globale des processus réflexifs mobilisés par les futurs enseignants dans leur dossier réflexif. Plusieurs éléments apparaissent :

- deux processus réflexifs sont largement mobilisés, il s'agit du processus de « description » et celui d' « évaluation » (respectivement 35,13 et 28,17% des types de processus) ;
- deux processus ne sont pas du tout mobilisés, il s'agit du « questionnement » et du « diagnostic » ;
- un ensemble de processus, même s'ils sont mobilisés, recueillent moins de 4% ; il s'agit de la « légitimation selon les préférences » (0,96 %), le « contexte » (1,22%) et la théorie (0,09%), de la « prise de conscience » (1,03%) et de l' « exploration d'alternatives » (2,88%) ;
- entre ces deux extrêmes, se situent la « proposition d'alternatives » (9,04%), l' « intentionnalisation » (5,8%), le « repérage des difficultés » (6,81%).

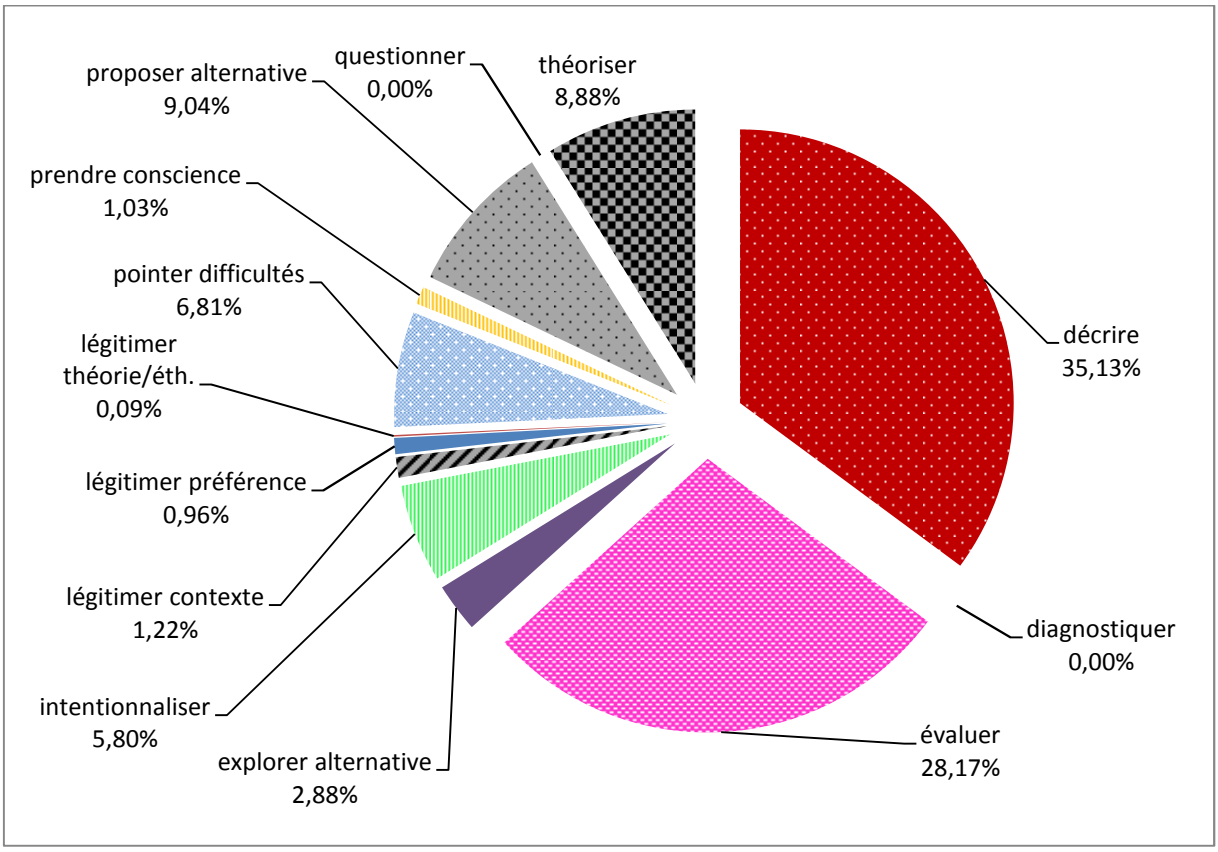


Figure 76 : répartition (%) du nombre de mots en fonction des processus réflexifs (dossiers réflexifs 2007-2008)

La répartition de ces processus en fonction de chaque dossier réflexif (figure 77) montre que les processus représentant de 5 à 35 % du nombre de mots prononcés se retrouvent dans au moins neuf dossiers réflexifs, ce qui indique que les résultats globaux n'ont pas été influencés par une présence massive et atypique de l'un ou l'autre processus dans un nombre restreint de dossiers.

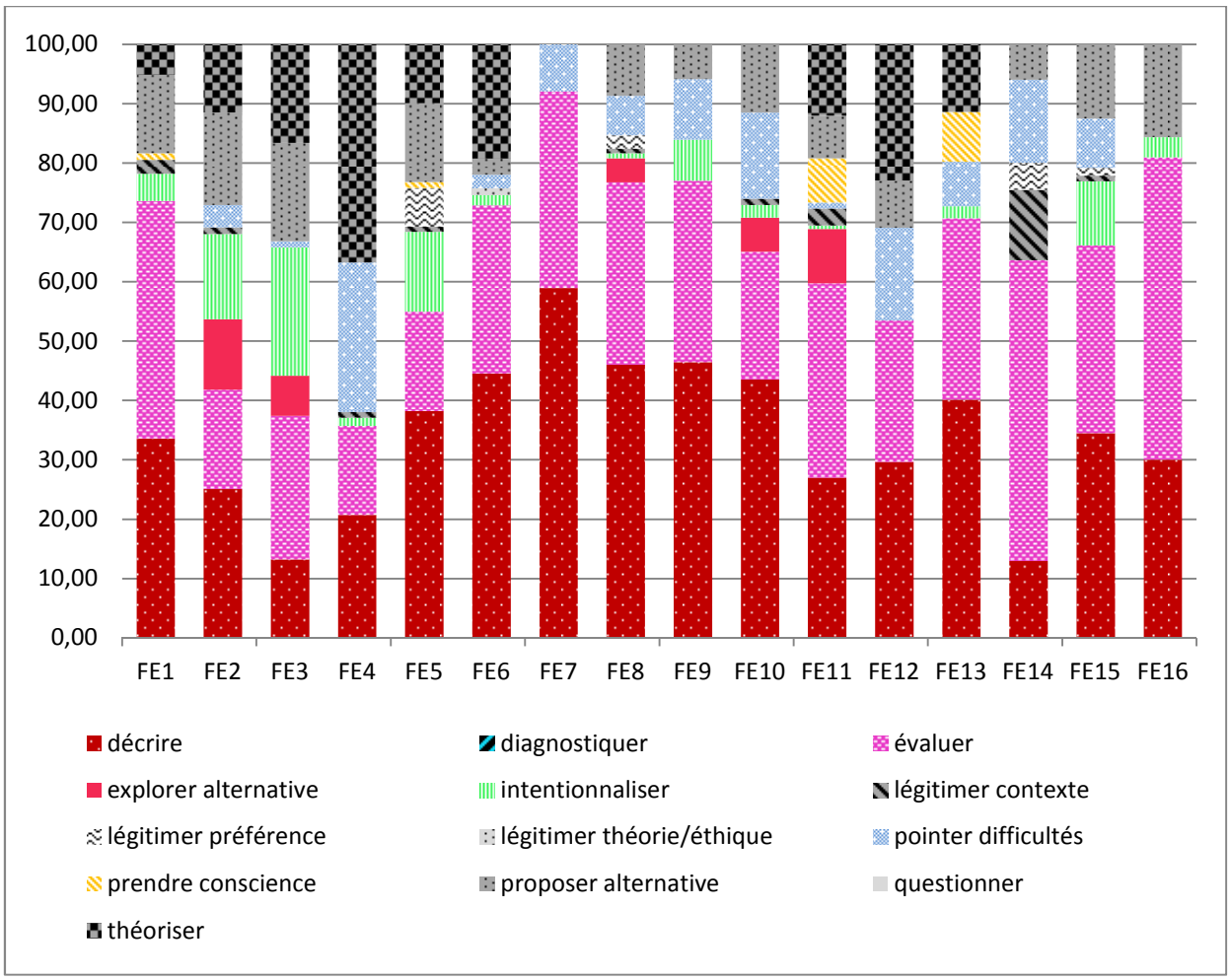


Figure 77 : répartition (en % de mots) des propos des futurs enseignants en fonction des processus réflexifs (dossiers réflexifs 2007-2008)

6.3. Analyse de la mise en lien des processus et des objets

La dernière partie des résultats relatifs aux dossiers réflexifs consiste en l'analyse de la mise en relation des processus et des objets sur lesquels ils portent (figure 78). Divers constats peuvent être établis. L'aire psychopédagogique apparait, à deux exceptions près (décrire et théoriser), comme l'aspect étant le plus abordé via les différents processus réflexifs. L'illustration et le commentaire des liens entre les processus et les objets ayant déjà été largement mis en œuvre dans la présentation des résultats précédents, seuls quelques exemples illustratifs ou particuliers sont présentés.

En ce qui concerne la « légitimation selon une préférence ou une tradition », l'analyse des dossiers réflexifs 2007-2008 indique, à nouveau, qu'il s'agit de justifications s'imposant sans que leur pertinence ne soit remise en question.

> [« *Le recours à des vidéos pour illustrer la matière nous a été soufflé par notre propre expérience d'étudiante. Nous avions toutes deux constaté les bénéfices de la transmission d'informations à travers la stimulation de plusieurs sens à la fois* » (futur enseignant 5/07)]

Un seul exemple associé à ce type de processus attire cependant l'intérêt, car s'il indique la mise en place d'un élément s'imposant « de fait », il indique également que le futur enseignant réalise que ce qui lui a semblé naturel ne repose, en soi, sur aucune argumentation valide. En effet, il confie qu'il « *ne sait pas trop pourquoi* » il a eu la conviction de devoir parcourir une quantité très importante de matière.

> [« *Nous pensions de fait, je ne sais trop pourquoi, que nous devions absolument parcourir toute l'énormité de matière à laquelle nos thèmes se référaient et tout ça, dans l'espace-temps qui nous était imparti, soit quarante minutes* » (futur enseignant 14/07)]

Il est particulièrement intéressant de voir apparaître ce type de démarche et de prise de recul par rapport aux éléments qui ont guidé l'action puisque c'est à partir de celle-ci que l'activité s'organise.

Un seul extrait, particulièrement court, est associé à la « légitimation théorique/éthique ».

> [« *L'importance que j'accorde à la relation au sein de la classe réside dans le souhait d'en faire un lieu de vie* » (futur enseignant 6/07)]

En termes de codage, celui-ci aurait pu être associé à une « légitimation selon la préférence » car il y a une référence explicite au souhait pour justifier l'importance attribuée aux relations au sein de la classe. Dans ce cas, il a tout de même été considéré, malgré l'absence de référence explicite à un document cadre (Décret Missions[123], Contrat pour l'Ecole[124],…), que la volonté d'associer la classe à un lieu de vie peut être associée à l'une des missions de l'Ecole.

En ce qui concerne le processus de « théorisation », une part importante des propos y étant associée concerne le pôle enseignant, ce qui traduit une prise de distance par rapport au vécu (extraits A et B) alors que celui-ci est généralement abordé dans les autres « cas » sous l'angle de la perception personnelle de l'expérience sur le plan du stress, du ressenti, de la maitrise de la situation… comme l'illustre l'extrait C.

> [Extrait A : « *Tout enseignant est un professionnel. Il est par conséquent indispensable qu'il développe et réfléchisse sur sa pratique tout au long de sa carrière. L'enseignant est tenu de s'adapter à des situations nouvelles et en inventer. Il apprend notamment à partir de sa pratique, mais les situations de travail ne seront formatrices que s'il peut les comprendre, les analyser et envisager d'autres possibilités d'action* » (futur enseignant 3/07)]

> [Extrait B : « *Selon moi, l'enseignant doit être avant tout passionné ! Il doit réellement avoir soif de faire apprendre pour transmettre la soif d'apprendre. Il doit privilégier un climat de disponibilité, de respect et de confiance avec ses élèves et entre ceux-ci. De grandes qualités relationnelles sont indispensables. (…)* » (futur enseignant 13/07)]

> [Extrait C : *« Je pense toutefois avoir été assez à l'aise, globalement pour une première leçon* » (futur enseignant 4/07)]

[123] http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_004.pdf
[124] http://www.contrateducation.be/contenu_telechargements.asp

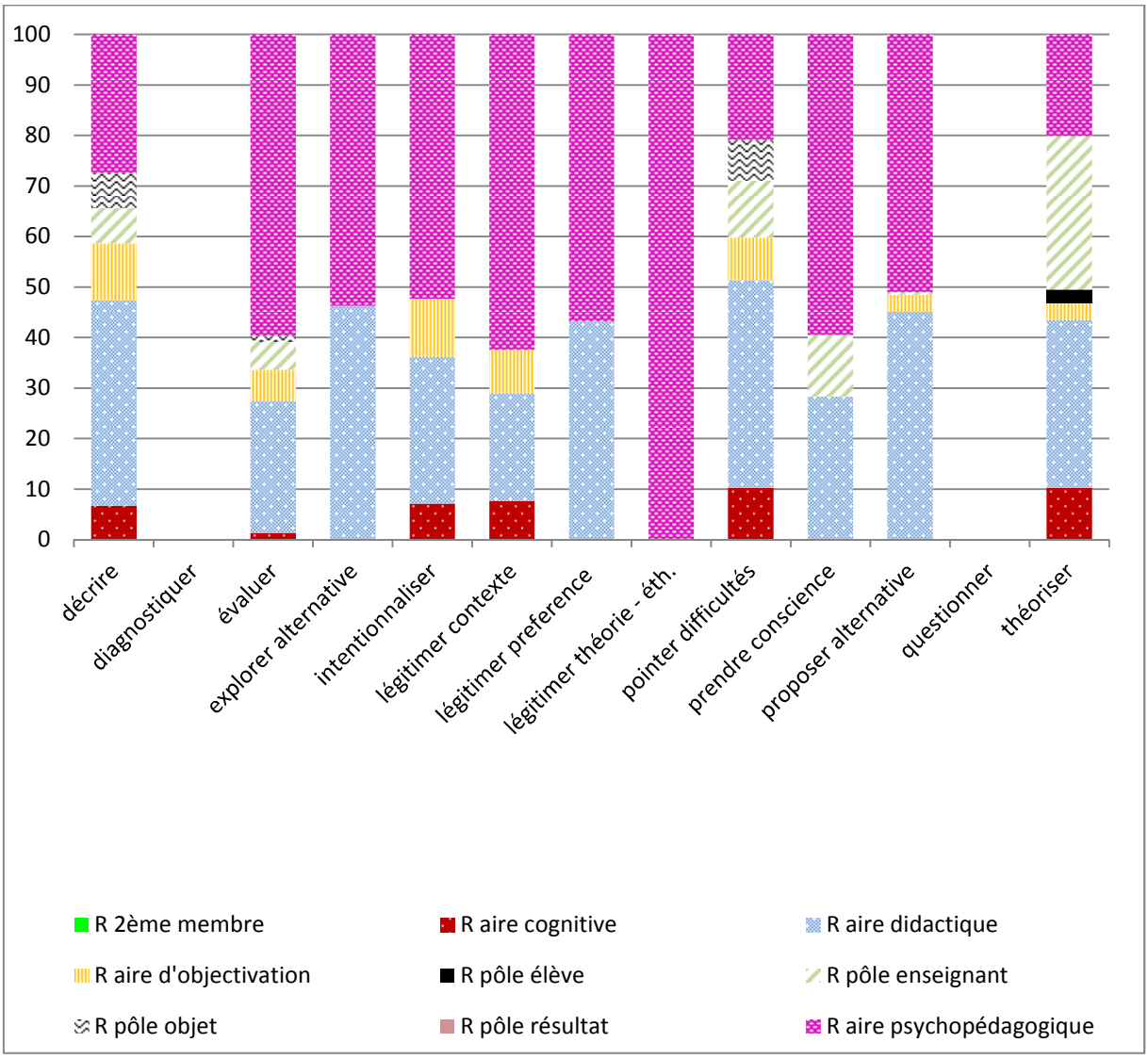


Figure 78 : lien entre les processus et les objets (en % de mots) mobilisés (dossiers réflexifs 2007-2008)

7. Comparaison des dossiers réflexifs 2007-2008 et 2008-2009

Cette partie des résultats poursuit l'objectif de comparer un type de production identique, le dossier réflexif, tout en considérant que l'une de ces productions (2008-2009) a été précédée d'une séance de rétroaction. Indirectement, le but recherché par cette comparaison est de parvenir à déterminer si des « effets » de la séance de rétroaction se manifestent au travers des écrits réflexifs des futurs enseignants. Pour y parvenir, il s'agit d'effectuer un choix méthodologique particulier visant à confronter des propositions rédigées par des individus issus d'années académiques différentes (en postulant qu'ils appartiennent à une même population : possède un master obtenu dans la même université, sont issus de la même région, ont une expérience semblable,…).

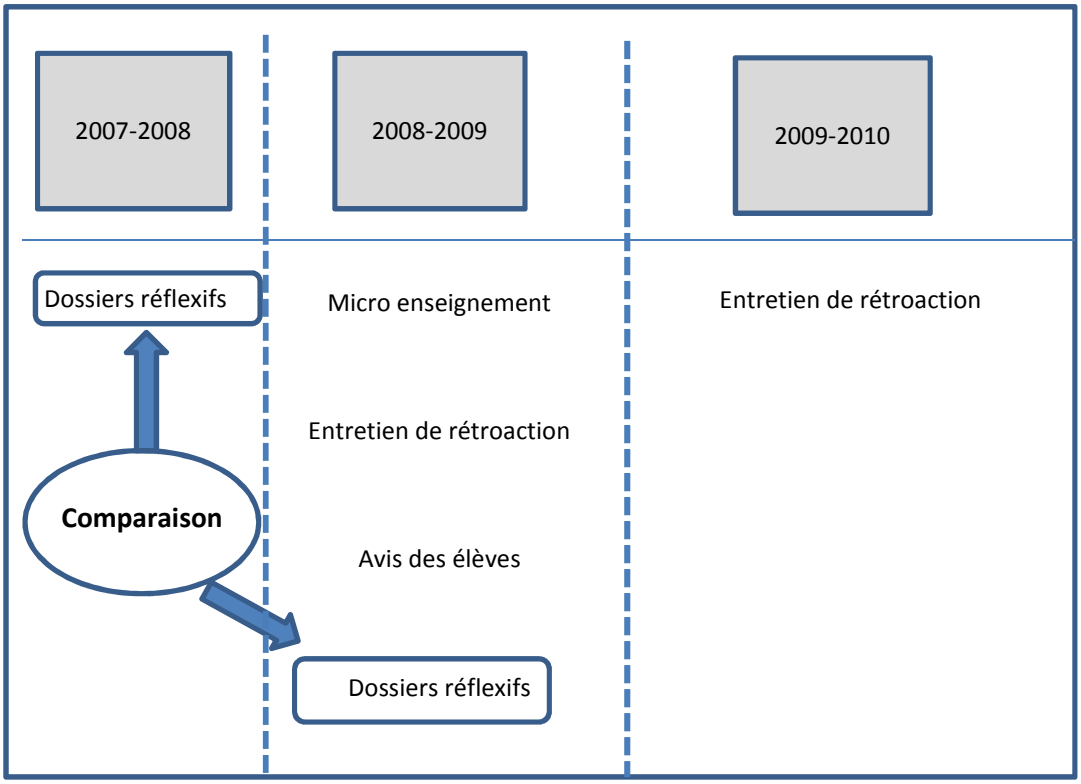


Figure 79 : structuration des résultats

D'un point de vue global et strictement quantitatif, les dossiers réflexifs remis en 2008-2009 sont en moyenne 1,37 fois plus conséquents que les dossiers réflexifs de l'année précédente et affichent un coefficient de variation sensiblement plus élevé que ceux de 2007-2008.

Tableau 73 : répartition du nombre de mots dans les dossiers réflexifs 2007-2008 et 2008-2009

	Nombre moyen de mots	CV
Dossiers réflexifs 2008-2009	2154	0,44
Dossiers réflexifs 2007-2008	1569	0,39

7.1 Comparaison en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage

En ce qui concerne la répartition des objets au sein des dossiers réflexifs, il n'y a pas, à proprement parler, un profil type en fonction de l'année considérée. En effet, comme l'indique l'allure générale de la figure 80, la répartition des propos ne diffère que peu : seuls trois objets affichent une différence de plus de 5% (« aire didactique », « pôle enseignant » et « non réflexif »).

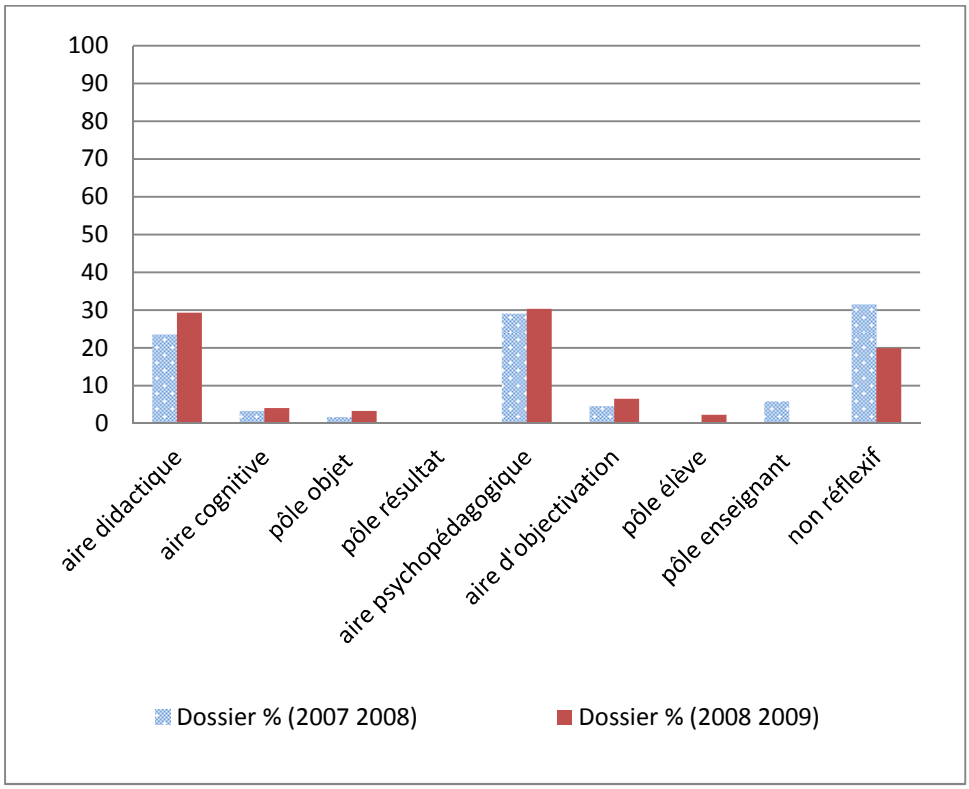


Figure 80 : comparaison de la répartition des propos des futurs enseignants en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage (% de mots) (dossiers réflexifs 2007-2008/2008-2009)

En ce qui concerne les différences entre les productions des futurs enseignants au niveau des objets de la situation d'enseignement apprentissage, les dossiers réflexifs de l'année 2008-2009 affichent un coefficient de variation qui est, dans six cas sur neuf, moins élevé que ceux de l'année 2007-2008 (cases B6, B8 et B9, tableau 74).

En ce qui concerne le nombre de futurs enseignants mobilisant chacun des aspects, le tableau de résultats indique à nouveau une similarité forte entre les deux types de production, trois différences de plus de 5% sont notées : « aire cognitive » (8,75% de différence E2-F2), « pôle élève » (43,75% de différence E7-F7), « pôle enseignant » (83,75 % de différence E8-F8).

Tableau 74 : comparaison des résultats des dossiers réflexifs 2007-2008/2008-2009 en ce qui concerne les objets de la situation d'enseignement-apprentissage

		A	B	C	D	E	F
		Dossier % (2007 2008)	CV (2007 2008)	Dossier % (2008 2009)	CV (2008 2009)	Mobilisé par… (nbre de FE) 2007 2008 (N=16)	Mobilisé par… (nbre de FE) 2008 2009 (N=10)
1	Aire didactique	23,56	0,6	29,30	0,54	100 % (16)	100 % (10)
2	Aire cognitive	3,33	1,27	4,11	1,01	81,25% (13)	90% (9)
3	Aire psychopédagogique	29,08	0,55	30,34	0,55	100% (16)	100 % (10)
4	Aire d'objectivation	4,6	0,82	6,51	1,08	93,75 % (15)	90 % (9)
5	Pôle objet	1,72	2,35	3,33	1,59	50% (8)	50% (5)
6	Pôle résultat	0	0	0	0	0% (0)	0% (0)
7	Pôle élève	0,2	4	2,30	2,45	6,25 % (1)	50% (5)
8	Pôle enseignant	5,88	0,91	0,15	4,24	93,75 % (15)	10% (1)
9	Non réflexif	31,51	0,76	19,91	1,15	93,75 % (15)	90% (9)

En résumé, s'il semble que peu de différences sont relevées, globalement, entre les deux productions, on peut émettre les hypothèses :

- qu'en regard des coefficients de variation sensiblement moins élevés en ce qui concerne les principales catégories du modèle d'enseignement-apprentissage (à l'exception de l'aire d'objectivation), que la séance de rétroaction pourrait avoir comme impact de diminuer les différences en favorisant un resserrage des propos. En ce sens, la plus grande variabilité globale communiquée précédemment dans le tableau 73 s'explique ici par l'importante variabilité au niveau des aspects non réflexifs (D9) représentant une part importante du propos ;

- que la séance de rétroaction concoure à l'équilibrage des propos concernant les aires « didactique » et « psychopédagogique ».

7.2 Comparaison en fonction des processus

La prochaine section de résultats s'intéresse à la comparaison des résultats relatifs aux processus réflexifs mobilisés dans les dossiers réflexifs. Le premier tableau présente le nombre de processus réflexifs mobilisés au moins une fois par chaque futur enseignant dans sa production. Il apparait que le nombre moyen de processus réflexifs mobilisés dans les productions est sensiblement différent : 6,43 contre 8 processus réflexifs. Un autre élément est également noté en ce qui concerne les valeurs extrêmes des deux séries de données : en 2007-2008, le nombre minimum de processus réflexifs mobilisés par un futur enseignant est de trois tandis qu'il est de cinq pour l'année suivante ; au niveau des maximums, il est de neuf en 2007-2008 tandis qu'il est de dix en 2008-2009. Il semblerait donc qu'un effet de la rétroaction se fasse ressentir par l'atteinte de chacun des futurs enseignants d'un niveau minimum « supérieur » à celui de la version sans rétroaction préalable.

Tableau 75 : nombre de processus mobilisés par chaque futur enseignant dans son dossier réflexif (2007-2008 et 2008-2009)

	2007-2008		2008-2009
FE1/07	7	FE1/08	8
FE2/07	8	FE2/08	9
FE3/07	7	FE3/08	9
FE4/07	6	FE4/08	8
FE5/07	8	FE5/08	9
FE6/07	7	FE6/08	7
FE7/07	3	FE7/08	5
FE8/07	8	FE8/08	10
FE9/07	5	FE9/08	6
FE10/07	7	FE10/08	9
FE11/07	9		
FE12/07	5		
FE13/07	6		
FE14/07	6		
FE15/07	7		
FE16/07	4		
Moyenne	6,43	Moyenne	8

Le tableau suivant propose d'approcher chaque processus réflexif selon son pourcentage d'apparition, le nombre de futurs enseignants le mobilisant et le nombre d'objets sur lequel il porte et ce pour les dossiers des deux années étudiées.

Plusieurs éléments sont à relever :

- le processus « diagnostiquer » (ligne 2) n'est présent que dans la version 2008-2009 et ce dans quatre productions sur dix ;
- le processus « exploration d'alternatives », s'il n'affiche pas de pourcentages très différents selon la version considérée, est cependant abordé dans deux fois plus de productions dans la version 2008-2009 (cases 4C et 4D). Au sujet des alternatives, on note que le processus « proposition d'alternatives » (cases 11A à 11D) même s'il est mobilisé par un pourcentage quasiment identique de futurs enseignants occupe une part plus importante des propos rédigés en 2007-2008 ;
- la « légitimation selon le contexte » est sept fois plus présente dans la version 2008-2009 (6A à 6D) ;
- la « prise de conscience » est présente chez quatre fois moins de futurs enseignants en 2008-2009 qu'en 2007-2008 (10 A et 10 B);
- la « théorisation » (13C et 13D) est présente chez 25% de futurs enseignants en plus dans la version 2008-2009.

Tableau 76 : comparaison des résultats des dossiers réflexifs 2007-2008/2008-2009 en ce qui concerne les processus réflexifs

		A	B	C	D	E	F
		Dossier % (2007-2008)	Dossier % (2008-2009)	Mobilisé par… (nbre de FE) (2007-2008) (n=16)	Mobilisé par… (% (nbre de FE)) (2008-2009) (n=10)	Porte sur … (nbre d'objets) (2007-2008)	Porte sur … (nbre d'objets) (2008-2009)
1	Décrire	35,08	38,27	100 %(16)	100 % (10)	6	7
2	Diagnostiquer	0	3,07	0% (0)	40% (4)	0	4
3	Évaluer	28,13	24,17	100 %(16)	100% (10)	6	7
4	Explorer alternatives	2,87	2,69	31,25 %(5)	70% (7)	2	2
5	Intentionaliser	5,79	4,17	81,25% (13)	80% (8)	4	4
6	Légitimer contexte	1,22	8,03	56,25%(9)	60% (6)	4	3
7	Légitimer préférence	0,95	1,53	25 % (4)	40% (4)	2	2
8	Légitimer théorie	0,09	0,86	6,25%(1)	10% (1)	1	1
9	Pointer difficultés	6,79	6,34	81,25 (13)	90% (9)	6	6
10	Prendre conscience	1,02	0,11	25 % (4)	10% (1)	3	1
11	Proposer alternatives	9,03	3,82	81,25 %(13)	80% (8)	4	3
12	Questionner	0	0,55	0%(0)	30% (3)	0	4
13	Théoriser	8,86	6,40	56,25% (9)	80% (8)	6	6

À nouveau, ce type de résultats semble indiquer un « effet de la rétroaction » principalement marqué par une utilisation plus massive, en termes d'individus y recourant, de la plupart des processus réflexifs ainsi que par le recours au processus de « diagnostic », absent de la version 2007-2008.

En regard de ces différents résultats, il apparait que le recours à la rétroaction permet de « resserrer » les propos des futurs enseignants en termes d'objets sur lesquels portent le propos (coefficient de variation moins important, équilibre entre l'aire didactique et psychopédagogique) et d'étendre, diversifier et approfondir les processus réflexifs mis en œuvre (nombre moyen de processus plus élevé, nombre de futurs enseignants y recourant supérieur). La séance de rétroaction, outre ce à quoi elle permet intrinsèquement de parvenir, semble remplir une fonction de consolidation des bases nécessaires, des prérequis (De Cock, 2001 cité par Thyrion, 2004) à la pratique réflexive.

8. Comparaison des dossiers réflexifs 2008-2009, des rétroactions et des avis des élèves lors du micro-enseignement

Cette partie du travail de présentation et d'analyse des données se centre sur la comparaison des trois productions des futurs enseignants

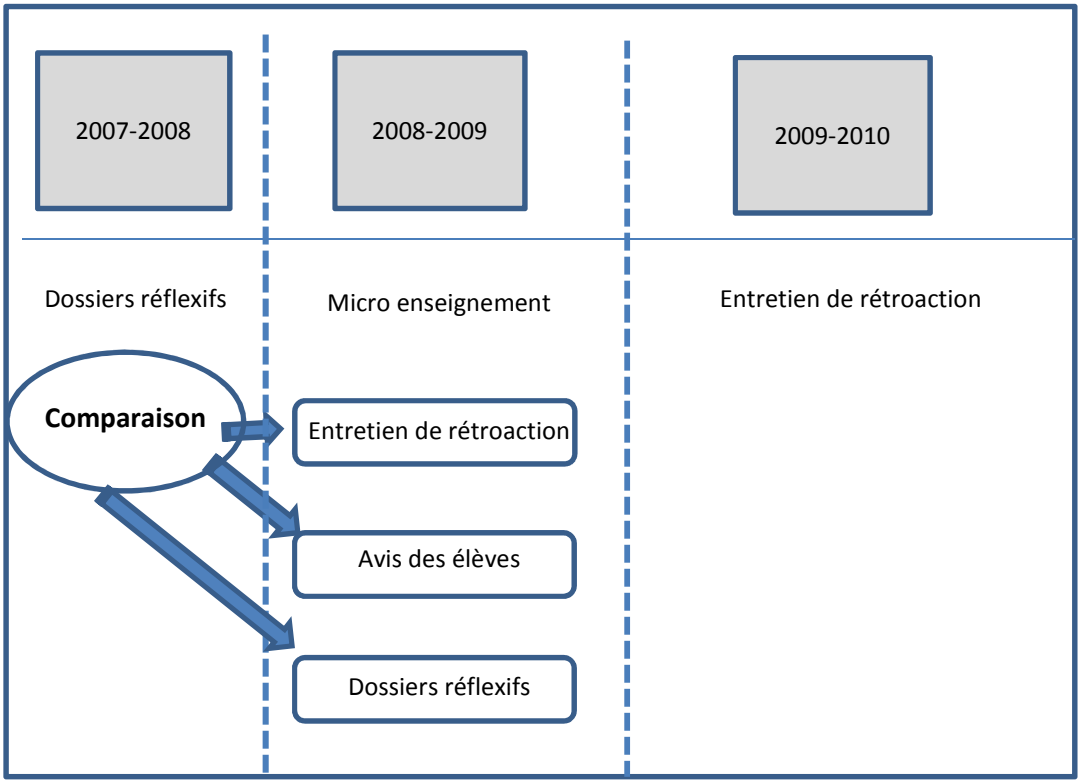


Figure 81 : structuration des résultats

De manière générale, on constate que c'est par le biais du dossier réflexif que les futurs enseignants transmettent le plus d'informations : 2154 mots en moyenne pour les dossiers réflexifs contre 1606 pour l'entretien de rétroaction et 636 pour l'avis « élève ». Deux éléments au moins peuvent expliquer ce constat : c'est au moment de la rédaction que les futurs enseignants possèdent le plus d'informations sur leur prestation ; le dossier réflexif est également le seul élément évalué de manière certificative, ce qui peut amener les futurs enseignants à fournir un maximum d'informations. Les avis élèves sont caractérisés par la fluctuation la plus forte tandis que les dossiers réflexifs et l'entretien de rétroaction affichent des coefficients de variation proches (0,44 et de 0,4). Au niveau de l'éventuel lien existant entre les productions des futurs enseignants, les différents R^2 calculés indiquent qu'il ne semble pas y avoir de liens entre la quantité d'informations échangée à l'oral lors de l'entretien, l'analyse en tant qu'élève et le volume du dossier réflexif.

Tableau 77a et 77b : informations générales concernant la rétroaction, le dossier réflexif et l'avis élève

	Moyenne	CV
Rétroaction	1606	0,4
Dossier réflexif	2154	0,44
Avis élèves	638	0,68

R^2	Rétroaction	Dossier réflexif	Avis élèves
Rétroaction	1		
Dossier réflexif	0,0418	1	
Avis élèves	0,19	0,108	1

8.1 Comparaison au niveau des processus

Du point de vue des processus réflexifs, le tableau suivant propose une analyse globale du nombre de processus « différents » mobilisés par chaque futur enseignant : dans cinq cas, le dossier réflexif est caractérisé par davantage de processus réflexifs, trois cas affichent un *ex-aequo* et deux cas correspondent à une diminution du nombre de processus réflexifs différents mobilisés entre la rétroaction et le dossier réflexif. Dans l'ensemble des cas, l'avis des élèves se caractérise par un recours à moins de processus : 4 en moyenne contre 7,7 et 8 pour les deux autres activités.

Tableau 78 : comparaison du nombre de processus mobilisé par chaque futur enseignant selon l'activité pédagogique

Nombre de processus mobilisés	FE 1 /08	FE 2 /08	FE 3 /08	FE 4 /08	FE 5 /08	FE 6 /08	FE 7 /08	FE 8 /08	FE 9 /08	FE 10/08	Moyenne
Rétroaction	8	6	8	7	7	8	9	9	6	9	7,70
Dossier réflexif	8	9	9	8	9	7	5	10	6	9	8
Avis élève	5	3	3	3	5	6	3	5	4	3	4

La lecture du tableau suivant communique un résultat global relatif à la répartition des processus réflexifs en fonction des trois niveaux de réflexivité en ce qui concerne l'entretien de rétroaction, le dossier réflexif et l'avis des élèves.

Les niveaux 1 et 2 sont les plus présents dans les productions des futurs enseignants ; la rétroaction et le dossier réflexif affichent des valeurs égales tandis que l'avis des élèves est majoritairement composé de processus de niveau 2. En ce qui concerne le niveau 3, c'est la rétroaction vidéo qui en regroupe le moins : 10% contre 14,35 et 15,88 %.

Tableau 79 : comparaison de la rétroaction et du dossier réflexifs en fonction des trois niveaux de réflexivité.

	Niveau 1 (%)	Niveau 2 (%)	Niveau 3 (%)
Moyenne rétroaction	44,55	44,85	10,60
Moyenne dossier réflexif	42,44	41,67	15,88
Moyenne des avis élèves	31,08	54,59	14,32

Le tableau suivant (tableau 80) s'intéresse à la manifestation des processus réflexifs selon qu'il s'agisse du dossier réflexif, de l'entretien de rétroaction ou de l'avis élève. Le tableau retient comme entrée chacun des processus et communique la proportion occupée par celui-ci dans le dossier réflexif et dans l'entretien de rétroaction. Certains processus, qu'importe la situation, apparaissent globalement relativement stables : il s'agit des processus « décrire » et « évaluer ». Le processus « légitimer contexte » voit sa proportion tripler entre la rétroaction (2,71%) et le dossier réflexif (8,03%) au sein duquel il devient la première source de légitimation de l'action alors que c'est la « préférence/tradition » qui est la première source de légitimation au sein de la rétroaction. Certains processus apparaissent comme caractéristiques du dossier réflexif : on relève que trois processus absents de la rétroaction apparaissent. Six processus sont absents de l'avis remis en tant qu'élève : « diagnostiquer », « intentionnaliser », « légitimer » et « prendre conscience ».

Certains de ces constats peuvent s'expliquer, premièrement, par l'absence de cadrage fort de l'avis d'élève via des consignes : quelques informations lui sont données, mais il n'est pas exigé de suivre une démarche type ; deuxièmement, par la nature de certains processus peu mobilisables vis-à-vis de la pratique d'autrui : il s'agit de la « prise de conscience » et de l' « intentionnalisation ». Finalement, il est à noter que les futurs enseignants ne proposent que très peu d'alternatives à leurs collègues alors que la consigne du document proposait, notamment, la rédaction de critiques constructives.

Tableau 80 : comparaison du dossier réflexif et de l'entretien de rétroaction en fonction de chaque processus réflexif (1)

	Rétroaction (%)	Dossier réflexif (%)	Avis élèves (%)
Décrire	34,40	38,27	23.7
Diagnostiquer	0,00	3,07	0
Évaluer	29,65	24,17	59.12
Explorer alternatives	1,11	2,69	0.88
Intentionaliser	9,27	4,17	0
Légitimer contexte	2,71	8,03	0
Légitimer préférence	3,61	1,53	0
Légitimer théorie	0,00	0,86	0
Pointer difficultés	6,73	6,34	0,22
Prendre conscience	1,85	0,11	0
Proposer alternatives	10,20	3,82	4,57
Questionner	0,46	0,55	1,85
Théoriser	0,00	6,40	3,9
Présenter les intérêts	0	0	5,76

Le tableau 81 présente également des résultats en fonction de chaque processus réflexif. Les trois premières colonnes de résultats concernent le nombre de futurs enseignants mobilisant le processus réflexif envisagé selon qu'il s'agisse de la rétroaction vidéo ou du dossier réflexif. Les trois dernières colonnes concernent le nombre d'objets sur lesquels porte ce processus. Certains processus apparaissent comme davantage typiques de la rétroaction : la « prise de conscience » est présente chez quatre futurs enseignants lors de la rétroaction alors qu'un seul y fait encore allusion dans son dossier réflexif. En ce qui concerne les processus identifiés comme caractéristiques du dossier réflexif (« diagnostiquer », « légitimer théorie » et « théoriser ») ils apparaissent respectivement chez quatre, un et huit futurs enseignants. Aux côtés de ces trois processus, on note également que l'exploration d'alternatives, présent chez trois futurs enseignants lors de la rétroaction, se retrouvent au moins une fois mobilisée chez sept futurs enseignants dans leur dossier réflexif. En ce qui concerne la diversité des objets sur lesquels portent les processus réflexifs, la rétroaction et le dossier réflexif se distinguent : les processus réflexifs, portent sur davantage d'objets lorsqu'ils sont mobilisés via la rétroaction.

Tableau 81 : présentation des processus réflexifs en fonction des différentes activités (2)

	Mobilisé par… (nbre de FE) **Rétroaction**	Mobilisé par… (nbre de FE) **Dossier**	Mobilisé par… (nbre de FE) **Avis élève**	Porte sur … (nbre d'objets) **Rétroaction**	Porte sur … (nbre d'objets) **Dossier**	Porte sur … (nbre d'objets) **Avis élève**
Décrire	10	10	10	7	7	5
Diagnostiquer	0	4	0	0	4	0
Évaluer	10	10	10	7	7	6
Explorer alternatives	3	7	2	2	2	2
Intentionaliser	10	8	0	6	4	0
Légitimer contexte	6	6	0	3	3	0
Légitimer préférence	6	4	0	3	2	0
Légitimer théorie	0	1	0	0	1	0
Pointer difficultés	10	9	1	6	6	1
Prendre conscience	4	1	0	6	1	0
Proposer alternatives	10	8	4	5	3	2
Questionner	1	3	2	3	4	3
Théoriser	0	8	2	0	6	5

Si l'on s'intéresse à l'élaboration des propositions des futurs enseignants caractérisées par le processus d'intentionnalisation, la rétroaction et le dossier réflexif se différencient[125] (tableau 82). Les intentions formulées lors de la rétroaction sont, globalement, de trois types : (1) un tiers d'entre elles concerne la seule description de la stratégie, (2) un tiers est constitué de propositions groupant la description de la stratégie à celle de l'effet et, finalement, (3) un dernier tiers ne comprend que la description de l'effet. En ce qui concerne le dossier réflexif, on constate qu'un type d'intention apparait comme beaucoup plus présent que les autres, il s'agit de la description de la stratégie et de l'effet qui regroupe 62,9% des intentions. On constate ainsi une différence entre les deux productions, certainement imputable aux caractéristiques inhérentes de deux activités : oralité et synchronicité pour la rétroaction, asynchronicité et passage à l'écrit pour le dossier réflexif. En effet, la rétroaction se caractérise par la formulation de propositions concomitantes du visionnement via le langage oral : les idées sont énoncées au moment où elles surviennent et se trouvent, en quelque sorte, complétées par ce qui se déroule à l'image.

[125] L'avis élèves ne comporte aucune manifestation du processus d'intentionnalisation.

Ces caractéristiques expliquent notamment la présence massive d'intentions formulées en ne prenant en compte que l'effet (30,6% lors de la rétroaction). Un élément apparait à l'écran (une stratégie), le futur enseignant ne la décrit pas et se contente de « compléter » l'image en énonçant l'effet poursuivi/attendu. Les deux extraits suivants montrent cette particularité ; le premier illustrant le principe du renvoi vers la stratégie par le biais de l'adverbe « ainsi ».

> [« *Au moins ainsi ils* (les élèves) *sont attentifs durant tout le cours*» (futur enseignant 5/08 – rétroaction)]
>
> [« *On s'est dit le but c'est de faire parler le plus possible*» (futur enseignant 8/08 – rétroaction)]

À l'inverse, dans le dossier réflexif, ce type de proposition devient plus rare (11,1% des propos) et la présentation de l'intention est davantage construite et élaborée : le support visuel n'étant plus présent, le principe d'immédiateté du commentaire est remplacé par la possibilité laissée au futur enseignant de rédiger son commentaire ; de ce fait, une grande partie des propositions sont caractérisées par la formulation de la description de la stratégie ainsi que de ses effets.

Tableau 82 : comparaison des types d'intentions manifestés dans le dossier réflexif et lors de l'entretien de rétroaction

	Rétroaction	Dossier
I. Uniquement la description stratégie	32,2%	18,5 %
II. Description de la stratégie et de l'effet	33,8%	62,9 %
III. Description des apports pour l'acteur	1,7%	3,7 %
IV. Uniquement description de l'effet	30,6%	11,1 %
V. Description de l'effet et de l'apport pour l'acteur	1,7%	0 %
VI. Description de la stratégie et de l'apport pour l'acteur	0 %	3,7 %

8.2 Comparaison au niveau des objets de la situation d'enseignement-apprentissage

En ce qui concerne la répartition des propos en fonction des objets, l'analyse du tableau comparatif suivant (tableau 83) permet de formuler une série de résultats et, notamment, de s'intéresser aux pôles de la situation enseignement-apprentissage, peu traités jusqu'à présent. Le « pôle résultat », très peu présent dans les propos des futurs enseignants, ne se manifeste que via l'entretien de rétroaction. Les deux extraits suivants illustrent celui-ci. [« *Donc j'ai trouvé que mon objectif était bien passé* » (futur enseignant 7/08 – rétroaction)] ; [« *Quand je regarde je trouve que ça* (la prestation*) ne rend pas bien* » (futur enseignant 8/08 – rétroaction)]. Ceux-ci, s'ils sont en lien avec une forme de résultat ne peuvent être définis que comme des bribes de propos portant sur la notion de résultat : en effet, on perçoit que les deux futurs enseignants, dont les propos sont pris en exemple, émettent un commentaire par rapport au résultat de leur action, mais une quantité d'éléments est absente : quelle évaluation a été mise en place ? Quels critères sont retenus ? Quelle régulation ? … Il s'agit ici d'une démarche peu discutée, fruit d'un ressenti et amorce d'une prise de recul plus élaborée.

En ce qui concerne le « pôle enseignant », c'est via la transmission de l'avis élève que les futurs enseignants y font proportionnellement le plus référence. Les propos repris sous cet intitulé concernent deux aspects du pôle enseignant : sa connaissance et sa maitrise de la matière dispensée ainsi que la gestion de l'état de stress. Les cinq extraits suivants illustrent ces deux aspects.

> [« O*n sent que tu* (le futur enseignant) *maitrises ce que tu dis* » (futur enseignant 1/08 – avis élève)]
>
> [« *Sinon David* (un futur enseignant) *semblait très à l'aise et connaissait apparemment très bien son sujet* » (futur enseignant 2/08 – avis élève)]
>
> [« *Il connaît bien sa matière, il la maitrise* ». (futur enseignant 3/08 – avis élève)]
>
> [« J*'ai trouvé que tu* (le futur enseignant) *avais une bonne maîtrise du stress : on ne percevait pas que tu étais tendue aussi bien dans ton comportement que dans l'intonation de ta voix* » (futur enseignant 6/08 – avis élève)]
>
> [« *Marie-Laure* (une future enseignante) *était visiblement sous l'effet du stress* » (futur enseignant 7/08 – avis élève)]

Il est également à noter que l' « avis élève » affiche un pourcentage associé à l'aire cognitive plus de deux fois plus important que dans le dossier réflexif et l'entretien de rétroaction (9,22% du propos contre 4% et 4,11%). On peut ici supposer que la position occupée a une influence sur les éléments relevés : jouer le rôle d'élève rend plus attentif aux dimensions lui étant associées et qui sont difficilement observables dans le rôle d'enseignant (caractéristique de l'aire cognitive par opposition à l'aire d'objectivation).

Finalement, concernant le nombre de futurs enseignants mobilisant les différents aspects de la situation d'enseignement-apprentissage, la rétroaction et le dossier réflexif se caractérisent par des différences importantes alors que la mobilisation des objets via l'avis des élèves peut se résumer comme suit : absence de mobilisation (cinq aspects ne sont pas abordés) ou mobilisation conséquente (les objets abordés le sont au minimum par sept futurs enseignants).

Tableau 83 : tableau comparatif de la répartition des objets

	Rétroaction %	Dossier %	Avis élève %	Mobilisé par… (nbre de FE) **rétroaction**	Mobilisé par… (nbre de FE) **dossier**	Mobilisé par… (nbre de FE) **Avis élève**
2ème membre	0	4,06	0	0	4	0
Aire didactique	35,7	29,30	39,7	10	10	10
Aire cognitive	4	4,11	9,22	9	9	9
Aire psychopédagogique	36,25	30,34	35,9	10	10	10
Aire d'objectivation	12,8	6,51	7,6	10	9	8
Pôle objet	4,05	3,33	3,13	8	5	7
Pôle résultat	0,44	0	0	3	0	0
Pôle élève	0,89	2,30	0	3	5	0
Pôle enseignant	1,18	0,15	4,3	7	1	8
Non réflexif[126]	4,07	19,91	0	9	0	0

Le « pôle objet », même s'il ne concerne qu'un faible pourcentage des propos est un élément de préoccupation présent au moins une fois chez la plupart des futurs enseignants. Il est souvent perçu et associé à une source de difficulté comme l'illustrent les extraits suivants.

> *[« C'était un sujet assez difficile...en tout cas dans la partie pratique. Je ne voyais pas…on parle de la famille, de l'attachement »* (futur enseignant 3/08 – rétroaction)]

[126] Les aspects non réflexifs, qui n'ont pas été présentés dans les résultats précédents vu leur moindre importance (2.2 %) sont ici pris en considération car ils occupent une part importante des propos rédigés dans le dossier réflexif (19.91%).

[« Mais quand je l'ai fait, j'ai trouvé ça trop compliqué de commencer à expliquer la légende car ce n'était pas très clair, même pour moi ! » (futur enseignant 1/08 – rétroaction)]

[« Tout d'abord, il y avait une erreur de contenu dans la matière, ce qui est assez impardonnable » (futur enseignant 1/08 – dossier réflexif)]

[« Nous nous sommes retrouvées quelque peu désappointées face au manque de documentation théorique existant sur le sujet » (futur enseignant 8/08 – dossier réflexif)]

[« Au début comme ce n'était pas trop ma tasse de thé le sujet, c'était un peu philosophique, psycho... il y a des sciences éco mais ce n'est pas dans mes bases : je ne maîtrisais pas la matière à 100 % avant de donner cours et je me rends compte que ce n'est pas possible» (futur enseignant 10/08 – rétroaction)]

Du point de vue des concepteurs de la formation, la notion de difficulté relevée et/ou perçue par les futurs enseignants possède un haut degré d'importance, comme l'indique Leblanc (2007, p. 14) : « *la recherche d'une meilleure synchronisation entre les difficultés typiques repérées chez des enseignants débutants et les contenus de formation constitue une voie essentielle d'amélioration des plans de formation* ». Afin de clarifier la question des difficultés relevées par les futurs enseignants, l'ensemble de celles-ci, qu'importe le média par lequel elles ont été rapportées, a été condensé dans le (tableau 84). Ce tableau indique que la première source de difficultés rencontrées concerne le « pôle objet » lequel a été illustré précédemment. Dans la plupart des cas, c'est principalement la difficulté de relier les connaissances théoriques acquises au cours du cursus universitaire à celles présentées comme étant à aborder dans les référentiels qui est la source du problème[127].

La « gestion du rythme, du temps » et de leur anticipation lors de la planification est la deuxième source de difficulté identifiée par les futurs enseignants. Dans la plupart des cas (voir les extraits suivants), ce qui est problématique pour les futurs enseignants c'est que la quantité d'éléments planifiés est trop conséquente et que le rythme ne peut être imposé aux élèves (premier extrait : interaction superviseur – futur enseignant). Ils ne parviennent que difficilement à traiter « *tout ce qu'ils ont prévu* » de réaliser : on relève ainsi les éléments suivants dans les propos « *je voulais en faire trop* » « *j'ai dû un peu cavaler* » « *je prépare toujours beaucoup trop de matière pour une leçon d'une durée déterminée » « je n'ai pas eu l'occasion de finir la leçon* ».

[127] Plus précisément, cet extrait renvoie, au niveau du modèle d'enseignement-apprentissage, au processus de transposition.

[« *Qui décide de la gestion du temps pour toi ?* » (Superviseur 9/08 – rétroaction)]

[« Q*ui décide ? C'est le professeur (*le futur enseignant*) mais en fonction des élèves... Si 80 % n'ont pas terminé, il ne peut pas continuer…et l'inverse si juste deux trois n'ont pas terminé. C'est compliqué* » (futur enseignant 9/08 – rétroaction)]

[« (…) *au niveau du timing ce n'était vraiment pas facile* » (futur enseignant 6/08 – rétroaction)]

[« (…) *et puis il y avait aussi la peur de ne pas arriver jusqu'au bout avec le sujet qui m'était donné, je me disais je vais donner des informations supplémentaires, ça peut servir* » (futur enseignant 5/08 – dossier réflexif)]

[« D*urant la présentation il y a eu la gestion du temps parce que je me suis rendue compte que je voulais en faire trop. J'ai eu du mal et j'ai dû un peu cavaler »* (futur enseignant 9/08 – dossier réflexif)]

[« *Ensuite, une deuxième difficulté qui me concerne est la gestion du temps de la préparation de la leçon et de la leçon proprement dite. Je n'arrive pas encore à estimer combien de temps durera ma leçon. Effectivement, je prépare toujours beaucoup trop de matière pour une leçon d'une durée déterminée : d'une part, préparer une leçon me prend énormément de temps (temps dont je ne disposerai pas forcément) et, d'autre part, je suis obligée d'aller vite lorsque je la présente (ce qui a pour principale conséquence le décrochage des élèves)* » (futur enseignant 3/08 – dossier réflexif)]

[« *Ma principale difficulté au cours de la leçon fut la gestion du temps puisque je n'ai pas eu l'occasion de finir la leçon. En effet, je n'ai pas eu le temps de terminer le débat puisque seulement trois élèves ont pu intervenir et s'exprimer sur le sujet. De plus, je n'ai pas eu le temps de poser de questions récapitulatives qui m'auraient permis de faire un rappel tout en vérifiant que les élèves avaient bien compris la leçon* » (futur enseignant 10/08 – dossier réflexif)]

La troisième source de difficulté répertoriée par les futurs enseignants concerne les « réponses fournies par les élèves » et la gestion de celles-ci. Les propos qu'ils communiquent à cet égard pointent un autre élément sous-jacent : la difficulté, voire l'impossibilité pour eux d'intégrer un élément nouveau, non anticipé lors de la planification.

> [« *À chaque fois, j'avais dû mal à intégrer son avis* » (futur enseignant 6/08 – rétroaction)]

> [« (…) *il faut essayer aussi de transformer les paroles… enfin pas transformer les paroles mais reprendre. Ça c'est pas toujours évident. Avec eux (les collègues jouant le rôle d'élève) ici ça va, mais je me dis avec des jeunes qui ne savent pas...moins bien s'exprimer, ce n'est pas toujours évident de comprendre leur idée*» (futur enseignant 2/08 – rétroaction)]

> [« *On remarque par conséquent, qu'il n'est pas forcément aisé de retranscrire les idées des élèves en d'autres termes, en général plus succincts, au tableau. Soit parce que l'élève et l'enseignant ne sont pas sur la même longueur d'onde, soit parfois parce que l'élève n'arrive pas à exprimer correctement son idée* » (futur enseignant 5/08 – dossier réflexif)]

Tableau 84 : principales difficultés rencontrées par les futurs enseignants

Objets de la situation d'enseignement-apprentissage	Fréquence	Classement des éléments identifiés comme les plus « difficiles »	Fréquence
Aire psychopédagogique	17	Pole objet	12
Pôle objet	12	Rythme	8
Aire d'objectivation	11	Réponses et avis des élèves sur un contenu	6
Aire de cognition	8	Apprentissage motivation	4
Aire didactique	8	Niveau profil de l'élève	4
Pôle élève	2	Gestion de l'apprentissage	4
Pôle enseignant	1		
Pôle résultat	0		

Cette analyse des rétroactions, dossiers réflexifs et avis des élèves, si elle apporte quelques éclairages sur la nature et la répartition des propos tenus par les futurs enseignants ne permet cependant pas de détailler et de résumer toute la complexité des informations communiquées par les futurs enseignants. Ainsi l'approche par les quatre aires (« psychopédagogie », « didactique », « cognition », « objectivation ») permet de montrer que certains aspects de la situation d'enseignement-apprentissage sont plus ou moins perçus lors des différentes activités pédagogiques.

À titre d'exemple, l'espace réservé à l' « aire psychopédagogique » dans le dossier réflexif est proportionnellement quasiment identique (compte tenu du fait que 20% des propos sont consacrés à des aspects non réflexifs) à celui occupé dans l'entretien de rétroaction. Or, si l'on s'intéresse aux éléments composant cette aire, comme le propose l'exemple suivant (tableau 85), on remarque que la répartition des propos ne montre pas forcément une focalisation sur les mêmes aspects.

Tableau 85 : comparaison de l'aire psychopédagogique (dossier réflexif - rétroaction)

FE1	Aire psychopédagogique Dossier réflexif (40% du propos total)	Aire psychopédagogique Rétroaction (48 % du propos total)
Acte de langage	8,51	16,79
Activité sur les contenus	13,26	33,80
Climat-espace	13,26	13,05
Dynamique corporelle	13,42	9,20
Gestion de l'apprentissage	35,35	22,89
Référence à la préparation de leçon	4,09	0,00
Rythme	12,11	4,28

Partant de ce constat et de la volonté de parvenir à élaborer une proposition approfondie de l'étude de l'enseignant en formation initiale par l'association des résultats de l'analyse du discours sur la pratique à l'analyse des gestes professionnels mis en place durant le micro enseignement, il a été décidé de procéder à deux études de cas présentées au chapitre 10 (faisant suite à la synthèse des résultats).

9. Synthèse des résultats

9.1 De l'analyse de la rétroaction 2008-2009

L'analyse des propos tenus par le futur enseignant montre en ce qui concerne l'analyse des objets de la situation d'enseignement-apprentissage, que l'aire didactique est celle qui affiche le moins de variation entre les futurs enseignants. De manière générale, les variations les plus importantes (coefficient de variation) sont à relier aux aires et/aux catégories les moins « mobilisées ». L'analyse transversale des différentes catégories indique une centration sur les éléments de l'ordre du « plus observable », via le document audiovisuel (ce qui est dit, ce qui est vu). À l'opposé, des éléments apparaissent comme complètement « passés sous silence » par certains futurs enseignants : on relève une absence importante de références en ce qui concerne les catégories de la « connaissance de l'élève », du « raisonnement de l'élève » et de la « préparation de leçon ».

En ce qui concerne les processus réflexifs, les processus « décrire » et « évaluer » dominent les propos tenus par les futurs enseignants, alors que d'autres ne sont pas du tout mobilisés : processus théoriser, légitimer en fonction de la théorie ou de l'éthique et diagnostiquer. Entre ces deux extrêmes, on retrouve, avec un niveau d'importance variable, les autres processus.

L'utilisation des séquences de codes a permis d'identifier la récurrence d'un lien entre trois processus. Il s'agit d'une chaine commençant par la « description », amenant ensuite à l'« intentionnalisation » et se terminant par la « proposition d'alternatives ». Il s'agit ici d'une conception « en entonnoir » dans le sens où la proportion d'extraits répondant à cette règle est successivement moindre : de la quantité d'extraits associés au processus « décrire », une partie est suivie du processus « intentionnaliser » dont une partie seulement est suivie d'extraits associés à la « proposition d'alternatives ». De la même manière, le processus « pointer des difficultés » a été repéré comme étant un « déclencheur » potentiel de la proposition d'alternatives.

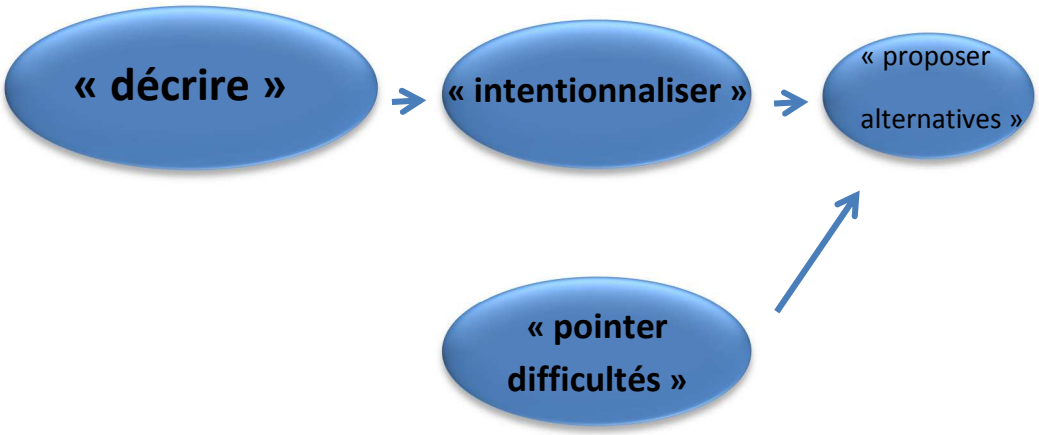


Figure 82 : illustration d'une série de trois codes

L'étude du processus « intentionnaliser » en lien avec le modèle de Saint-Arnaud (1995) montre que l'intention telle que formulée par les futurs enseignants répond à trois types majeures de construction : la traduction de l'intention poursuivie via une stratégie ; le lien entre la stratégie, l'exercice, et l'effet et, finalement, la formulation de l'effet recherché sans décrire la stratégie utilisée.

En ce qui concerne les propos du superviseur, ses interventions apparaissent comme relativement liées à celles du futur enseignant dans le sens où il ne manifeste, que dans une faible proportion, des propos de type proactif. Il ne prend donc que rarement la parole en premier ; par contre, il accompagne le futur enseignant lorsqu'il se prononce sur un aspect ou l'autre, soit de manière réactive[128], soit de manière interactive. L'analyse des interventions, tant sur le plan des objets que de leur nature, permet de qualifier celles-ci comme relativement variées, mais néanmoins influencées par le futur enseignant et ce que l'on pourrait qualifier comme son ouverture à l'activité proposée.

En ce qui concerne les objets sur lesquels portent les propos du superviseur, ce sont les aires psychopédagogiques et didactiques qui sont les plus mobilisées. Au niveau des types d'intervention mis en œuvre, c'est la transmission, mobilisée durant la phase interactive, qui domine les propos du superviseur (en termes de quantité de mots). Le questionnement est également très présent puisque les différentes formes de questionnement totalisent près de 27 % du total de mots prononcés. Le troisième processus auquel recourent les superviseurs est celui de l'évaluation.

[128] Lorsque l'échange se limite à maximum 2 ou 3 interactions : proactif futur enseignant – réactif superviseur – (éventuellement) interactif futur enseignant.

L'étude de la mise en relation des propos des futurs enseignants et du superviseur indique que le futur enseignant est toujours celui qui s'exprime le plus lors de la séance de rétroaction ; en moyenne, le superviseur exprime approximativement un quart du nombre de mots exprimés par le futur enseignant. La présence d'un lien très fort entre le nombre de mots émis par le futur enseignant et ceux proposés par le superviseur n'a pas été démontrée mais une tendance semble se dégager : le volume global des propos échangés tend à augmenter lorsque le futur enseignant prend davantage la parole.

Le recours aux séquences de codes calculées par le logiciel QDA Miner® montre qu'a cours de l'interaction le superviseur parvient à rester « sur la même longueur d'ondes » que le futur enseignant, c'est-à-dire que la thématique de sa réponse correspond à celle énoncée par le futur enseignant. Le phénomène inverse est beaucoup moins présent : le superviseur apparait plus à même d'identifier l'objet du propos tenu par le futur enseignant et d'y répondre que l'inverse. Les séquences de codes permettent également de montrer que certains processus tels que l'évaluation, surtout, et la transmission, qui est l'intervention la plus mobilisée par le superviseur, n'amène pas forcément le futur enseignant à réagir en prenant la parole.

En ce qui concerne les liens existants entre les types d'intervention du superviseur, seules quelques-unes ont été analysées. Une seule relation, faible, semble se dégager. Il s'agit de la relation entre le pourcentage de mots octroyés à la transmission et celui relatif au questionnement métacognitif. Au plus le pourcentage de transmission est élevé, au moins les questions métacognitives sont présentes dans le discours du superviseur. Une interprétation de ce résultat serait de considérer que le superviseur, lorsqu'il estime que son discours doit avoir pour objectif d'absolument informer le futur enseignant d'un aspect ou l'autre de la pratique, pour s'en assurer, recourt à la méthode la plus directe, à savoir la transmission. À l'inverse, lorsque la situation ne l'impose pas (c'est-à-dire lors que le futur enseignant se rend compte par lui-même), le superviseur amène davantage le futur enseignant à prendre du recul par rapport à ce qu'il a produit.

9.2 Des dossiers réflexifs 2008-2009

Ces dossiers sont rédigés à la suite d'une séance de rétroaction. L'analyse tient compte d'un aspect particulier des données : sont-elles le fruit d'un réinvestissement de la rétroaction ou sont-elles « nouvelles », c'est-à-dire n'ayant pas fait l'objet de questions, discussions, approfondissements, commentaires… lors de la séance de rétroaction. Dans 80% des cas, il existe une forme d'équilibre entre ce que le futur enseignant « reprend » de la séance de rétroaction et ce qu'il apporte de neuf lors de la rédaction. L'utilité des deux activités pédagogiques semble trouver un sens puisque le dossier réflexif permet aux futurs enseignants de se réapproprier une part de l'échange survenu lors de la rétroaction et, également, de proposer de nouveaux éléments d'analyse.

L'identification d'une répartition relativement égale des propos entre les aires didactique et psychopédagogique indique que les propos catégorisés comme « nouveaux » sont, pour une part importante, orienté vers des éléments « non réflexifs » au détriment des aires psychopédagogique et didactique. Ces éléments non réflexifs sont principalement constitués de la reprise, totale ou partielle, des propos tenus par les observateurs. En ce qui concerne les processus, l'identification d'une justification élaborée sur la base d'arguments théorique et éthique est à noter.

9.3 Des avis remis en tant qu'élève lors du micro enseignement

C'est dans ce type de document que l'aire cognitive est la plus sollicitée. Plus précisément, c'est l'aspect relatif à la motivation et l'apprentissage qui apparaît comme particulièrement important pour les futurs enseignants : l'ennui, par exemple, est perçu comme un élément particulièrement nuisible au bon déroulement de la leçon. Ce type de document est également caractérisé par le processus « évaluer » qui est utilisé à près de 60%. Un processus caractéristique de la production « avis élève » est également relevé : il consiste à présenter les intérêts de l'activité présentée lors de la leçon par les futurs enseignants.

La prise en considération des processus et des objets sur lesquels ils portent met à jour le recours massif au processus « évaluer » en ce qui concerne le support didactique et ses différentes facettes : le vocabulaire, la présentation, la pertinence, la lisibilité et la structuration.

9.4 Des dossiers réflexifs 2007-2008

Les dossiers réflexifs remis en 2007-2008 présentent, au point de vue de l'importance attribuée aux différentes aires, le même profil que les autres documents : prédominance de l' « aire psychopédagogique » et de l' « aire didactique », lesquelles sont suivies de aires d' « objectivation » et de « cognition » qui recueillent une proportion des propos presque égale (4,67% et 3,33%). Les références aux aires « didactique » et « psychopédagogique » sont présentes dans chacun des dossiers réflexifs, mais elles affichent des variations importantes. Les références aux aires de « cognition » et d' « objectivation », bien qu'elles ne recueillent qu'un faible pourcentage des propos, se trouvent respectivement dans treize et quinze dossiers réflexifs. Les références aux pôles « objet » et « enseignant », également peu présentes en termes de pourcentage global, apparaissent dans huit dossiers réflexifs en ce qui concerne le « pôle objet » et dans quinze, en ce qui concerne le « pôle enseignant ».

9.5 De la comparaison des dossiers réflexifs 2007-2008 et 2008-2009

La comparaison des deux productions a notamment eu comme objectif celui d'identifier les éventuels « effets » de la séance de rétroaction. En ce qui concerne les processus réflexifs mis en œuvre, la production de 2008-2009 apparait, globalement, plus aboutie : nombre moyen de processus plus élevé, nombre futur de futurs enseignants y recourant. L'analyse a également montré que la rétroaction pourrait avoir comme impact :

- de diminuer les différences entre les futurs enseignants en favorisant un resserrage des propos en termes de variabilité ;
- d'équilibrer la proportion des propos concernant les aires didactique et psychopédagogique ;
- d'étendre, diversifier et approfondir les processus réflexifs (notamment en ce qui concerne le recours aux processus « diagnostiquer » et « théoriser »).

9.6 De la comparaison des dossiers réflexifs, des avis remis en tant qu'élève suite au micro enseignement et de la séance de rétroaction (2008-2009)

Du point de vue des processus réflexifs mobilisés, le dossier réflexif est, dans la moitié des cas, caractérisé par le recours à davantage de processus réflexif. A l'inverse, et dans l'ensemble des cas, l'avis des élèves se caractérisent par un recours à moins de processus : quatre en moyenne contre 7,7 et 8 pour les deux autres activités.

Certains processus apparaissent comme davantage typiques de la rétroaction : la « prise de conscience » est présente chez quatre futurs enseignants lors de la rétroaction alors qu'un seul y fait encore allusion dans son dossier réflexif. En ce qui concerne les dossiers réflexifs se sont les processus « diagnostiquer », « légitimer théorie » et « théoriser » qui sont repérés chez quatre, un et huit futurs enseignants. L' « exploration d'alternatives », présente chez trois futurs enseignants lors de la rétroaction, se retrouve au moins une fois mobilisée chez sept futurs enseignants dans leur dossier réflexif. Au niveau de la diversité des objets sur lesquels portent les processus, la rétroaction et le dossier réflexif se distinguent : les processus réflexifs portent sur davantage d'objets lorsqu'ils sont mobilisés via la rétroaction.

L'étude du processus d' « intentionnalisation » au sein de la rétroaction et du dossier réflexif fait apparaitre des différences. Les intentions formulées lors de la rétroaction sont majoritairement de trois types : (1) une première partie, occupant un tiers d'entre-elles, ne concerne que la description de la stratégie ; (2) un deuxième tiers est constitué de propositions couplant la description de la stratégie à celle de l'effet ; et, finalement, (3) une dernière partie ne renvoie qu'à l'effet attendu ou observé. En ce qui concerne le dossier réflexif, la description de la stratégie et de l'effet est le type d'intention majeure : elle regroupe près des deux tiers des intentions. Cette différence entre les deux productions est certainement liée aux caractéristiques des deux activités : l'immédiateté du commentaire orale pour la rétroaction, le délai de la rédaction d'un écrit pour le dossier réflexif. En effet, la rétroaction se caractérise par la formulation de propositions concomitantes du visionnement via le langage oral : les idées sont énoncées au moment où elles surviennent et se trouvent, en quelque sorte, complétées par ce qui se déroule à l'image : le futur enseignant ne décrit pas et se contente de « compléter » l'image en énonçant l'effet poursuivi/attendu. À l'inverse, dans le dossier réflexif, la présentation de l'intention est davantage construite et élaborée : le support visuel n'étant plus présent, le caractère temporel d'immédiateté du commentaire est remplacé par la possibilité laissée au futur enseignant de rédiger son commentaire.

L'identification des difficultés rencontrées « occupe » un espace dans chacune des productions. La hiérarchisation de celles-ci identifie le « pôle objet » comme la première source de difficultés (difficulté à relier les connaissances théoriques acquises au cours du cursus universitaire à celles présentées comme étant à aborder dans les référentiels). La « gestion du rythme et du temps » et de leur anticipation lors de la planification est la deuxième source de difficultés identifiée par les futurs enseignants (la quantité d'éléments planifiés est trop conséquente et que le rythme ne peut être imposé aux élèves). La troisième source de difficultés répertoriée par les futurs enseignants concerne les « réponses fournies par les élèves » et la gestion difficile de celles-ci (difficulté, voire impossibilité pour eux d'intégrer un élément nouveau, non anticipé lors de la planification).

10. Approche des limites des activités pédagogiques et du concept de réflexivité : deux études de cas

La synthèse permet de constater que les productions des futurs enseignants, que ce soit lors des séances de rétroaction ou au moyen des dossiers réflexifs, manifestent des traces de réflexivité. Ces analyses ont également permis de définir le potentiel des activités proposées en termes de développement de la réflexivité.

Les deux « cas » de futurs enseignants présentés à la suite sont choisis car ils se distinguent de leurs collègues et amènent à (re)considérer l'impact des activités pédagogiques, le rôle du superviseur et les limites de la notion de réflexivité. Contrairement à ce qui est proposé précédemment, les extraits permettant d'illustrer ou d'argumenter le propos ne sont pas présentés dans le texte. Les matériaux de base ayant permis l'élaboration de ces études de cas sont présents en annexe.

10.1 Etude de cas 1 : une supervision atypique

Les résultats présentés dans le cadre de cette recherche se focalisent sur les années universitaires 2007-2008 et 2008-2009. Les rétroactions menées durant l'année 2009-2010 ont été organisées dans le même cadre, selon les mêmes règles et aucune modification n'a été mise en place. Cependant, l'analyse de l'une des rétroactions organisée durant l'année 2009-2010 est proposée à la suite car elle présente des particularités permettant, notamment, de considérer l'intervention du superviseur sous un autre angle. En effet, les échanges nés durant celle-ci sont « dominés » par les propos du superviseur (alors que dans l'ensemble des rétroactions analysées durant l'année académique 2008-2009, les propos tenus par le superviseur ne dépassent pas les 35% (moyenne : 20%).

Ces résultats montrent que la future enseignante en question, Mélanie, a beaucoup de difficulté à parler de sa propre pratique. La répartition des propos du futur enseignant et du superviseur indique que la différence apparaît essentiellement dans les moments d'interactivité (plus de 2000 mots pour le superviseur contre moins de 500 pour Mélanie).

Tableau 86 : répartition des propos du superviseur et de la future enseignante 1/09

	Interactif	Proactif	Réactif	Total
FE 1/09	447	278	268	993
S 1/09	2151	397	384	2932

Comme l'indique le tableau suivant, les propos de Mélanie portent principalement sur l' « aire didactique » (et principalement les éléments observables tels que le « discours didactique » et le « support didactique ») et dans une moindre mesure, sur l' « aire psychopédagogique ».

Tableau 87 : Répartition (en %) du nombre de mots codés en fonction des objets de la situation d'enseignement-apprentissage (FE1/09)

Objets	Pourcentage	Sous catégories de l'aire didactique	Répartition de l'aire didactique (%)
Aire cognitive	3,22		
Aire didactique	43,10	Choix et organisation des contenus	10,51
		Discours didactique	44,62
		Référence à la préparation de leçon	6,54
		Support didactique	38,31
Aire d'objectivation	14,00		
Aire psychopédagogique	28,90		
Pôle élève	2,01		
Pôle enseignant	0,70		
Pôle résultat	0,00		
Pôle objet	0,00		
Non réflexif	8,06		
Total	100		100

Les processus réflexifs proposés par Mélanie (tableau 88) sont surtout associés à la « description ». Le second processus mobilisé est la « proposition d'alternatives », ce qui apparait comme conséquent vis-à-vis de la moyenne observée pour ce processus (10% des propos) en ce qui concerne les rétroactions de 2008-2009. On constate que l' « évaluation » est le troisième processus le plus mobilisé avec 17,61% des propos.

Tableau 88 : répartition des propos (en % de mots) de la future enseignante 1/09 en fonction des processus réflexifs

Processus	Pourcentage
Décrire	39,06
Evaluer	17,61
Explorer alternative	0
Intentionnaliser	5,25
Légitimer préférence	10,93
Légitimer théorie/éthique	2,27
Proposer alternative	24,85
Questionner	0
Théoriser	0
Diagnostiquer	0
Légitimer contexte	0
Pointer difficultés	0
Prendre conscience	0

L'analyse des alternatives permet de constater que celles-ci sont, non seulement sommaires, mais également proposées à la suite d'une intervention du superviseur. En effet, l'analyse de la rétroaction montre que la formulation d'alternative par Mélanie nécessite que le superviseur, par exemple, pose une question concernant l'influence du contexte d'une « classe réelle » (annexe 9 - interactions 106 -108) ou formule une remarque vis-à-vis du lexique employé (annexe 9 – interactions 142 -143).

La guidance du superviseur est très présente dans le cas de cette rétroaction : le superviseur est confronté à une faible production de type proactif, à une faible prise de recul (par le biais de l'évaluation par exemple) et à des propositions peu construites, peu spontanées et dont l'intérêt peut être questionné. Ce constat est illustré par l'exemple suivant : le visionnement du DVD lors de la rétroaction montre Mélanie en train de donner des consignes de temps peu précises, survenant dans les dernières minutes du temps imparti. Le superviseur souhaite sensibiliser Mélanie à la nécessité d'anticiper ce genre d'événement, notamment via la planification, et questionne la future enseignante à ce sujet. La seule réponse proposée en retour est que l'exercice sera poursuivi en devoir, sans remettre en question la proposition, sans réaliser que la préparation comprend peut être trop d'éléments pour la durée établie, etc (annexe 9 - interactions 10 -11).

Cette difficulté est rencontrée plusieurs fois par le superviseur au cours de l'entretien : les questions qu'il pose n'amènent pas de développements conséquents de la part de Mélanie, les justifications apportées montrent l'absence de prise de recul lors de la planification comme l'indique l'exemple suivant : le superviseur veut amener Mélanie à prendre du recul par rapport à la pertinence et à la difficulté trop élevée des questions qu'elle pose aux élèves. La réponse que propose Mélanie est qu'elle procède de cette manière parce qu'elle avait prévu de poser la question et qu'elle respecte donc son canevas sans s'adapter (annexe 9 - interactions 24 -27).

Un peu plus tard dans la rétroaction, le superviseur tente de montrer à Mélanie l'intérêt de la préparation de la leçon et la nécessité d'y consacrer du temps. Le superviseur essaie également, sur le ton de l'humour, de faire réagir Mélanie vis-à-vis de la méthode *ex-cathedra* et très directive mise en place durant le micro enseignement. Le seul retour proposé par Mélanie est de confier qu'elle n'est pas capable d'anticiper la manière dont va se dérouler la séance de cours (annexe 9 - interactions 41- 43).

Un autre moment de la rétroaction (annexe 9 - interactions 61- 66) montre que le superviseur tente de « faire accoucher » Mélanie de propositions ou d'explorations d'alternatives vis-à-vis de son action. Il interroge la future enseignante, rebondit sur ses propositions en l'incitant à aller plus loin, mais les alternatives proposées restent peu développées. La fin de l'extrait considéré permet également de montrer que les tentatives du superviseur pour orienter la discussion sur l'interaction, les réponses des élèves, etc. se clôturent par un commentaire de Mélanie concernant la manière dont elle a « *donné sa théorie* ».

À la lumière de ces extraits, la répartition atypique des propos entre le superviseur et la future enseignante est mieux perçue : vu la difficulté du superviseur à faire parler Mélanie, c'est lui qui prend la main et qui assure la plus grande partie des commentaires. En regard des types d'intervention mobilisés par le superviseur (tableau suivant) on constate également qu'il met à profit, en quelque sorte, l'occasion de formation que constitue la séance de rétroaction pour transmettre des conseils et des avis à Mélanie.

Tableau 89 : répartition (en % de mots) des propos du superviseur en fonction des types d'intervention

Interventions du superviseur	Pourcentage
Évalue	6,00
Invite à poursuivre la phrase	1,40
Questionne (justification)	0,33
Questionne (situation)	7,64
Questionne (métacognition)	0,84
Transmet	47,64
Questionne (étudiant)	0,00
Rassure (social)	5,37
Clarifie	28,70
Complète	0,00
Recentre	0,00
Répète	2,09

En conclusion, ce cas a été choisi car il permet d'identifier l'une des limites du développement de la réflexivité au moyen d'activités de rétroaction : certains préalables à l'exploitation du potentiel maximum de cette activité sont nécessaires. L'une des premières conditions est liée au futur enseignant : il est nécessaire qu'il accepte d'entrer dans la démarche et qu'il formule des éléments vis-à-vis de sa pratique. Sans ces conditions, le superviseur « prend la main » et monopolise la discussion pour (s') assurer qu'à l'issue de la séance, un ensemble d'éléments essentiels a été abordé tout en rappelant que la démarche du superviseur n'est pas celle de la transmission dans le sens d'une imposition, mais bien dans une optique de conseil au sens entendu par Searle (1972) et Vanderveken (1988), cités par Specogna (2007, p. 3) : *« Conseiller ce n'est pas essayer de vous faire faire quelque chose comme c'est le cas de demander. Conseiller, c'est plutôt vous dire ce que vous avez intérêt à faire (Searle, 1972) « conseiller c'est suggérer à un allocutaire de faire quelque chose en présupposant que cela est bon pour lui et qu'on a de bonnes raisons de croire que l'action envisagée est appropriée dans le contexte » (Vanderveken, 1988) ».*

Face à cette réalité de la formation, un article de Donnay (2011) dont le titre est « *Le compagnonnage réflexif, une alternative au "fais comme je te dis ?"* » nécessite une certaine prise de recul. La thèse défendue par l'auteur est qu' *« il ne s'agit plus pour le formé de « faire comme je dis » où le formateur s'interpose entre « le réel » et le formé, mais plutôt, sans complaisance, de l'amener à regarder « le réel » et les effets de ses actions, de les évaluer, d'ajuster ses conduites en fonction des résultats à atteindre. (…) Mais il est vrai que cette approche réflexive demande au formateur un travail sur soi, parfois difficile pour accepter de partir du lieu de l'Autre, tout en le regardant œuvrant dans le réel, sans complaisance, mais avec compassion »* (p. 31).

Si pour une part, nous rejoignons les propos de l'auteur lorsqu'il se réfère à la confrontation du réel comme moyen d'évaluation et de régulation de son action, la conception de la supervision par le compagnonnage réflexif proposé par l'auteur ne correspond pas à celle adoptée dans le cadre du dispositif présenté. En effet, au sein de celui-ci, le superviseur se doit de jouer un rôle durant l'interaction ; ce rôle n'est pas défini de manière aprioriste et immuable, car il est conditionné par la participation du futur enseignant ainsi que par les prérequis dont il dispose. « *Regarder l'autre œuvrer dans le réel* » nécessite du temps, aspect particulièrement crucial si l'on rappelle que la durée de formation n'est que de 300 heures et que certaines conditions sont nécessaires. Lorsqu'elles ne sont pas présentes, la part de mobilisation du superviseur se voit modifiée et, dans certains cas de figure rare comme la supervision décrite précédemment, son rôle est de prendre la main, de montrer au futur enseignant la manière dont le réel peut être regardé en considérant que *« l'enseignant accompagnateur doit dans certains cas expliciter son propre savoir professionnel pour susciter une véritable réflexion sur l'action »* (Hensler, Garant & Dumoulin, 2001, p. 39). Un autre enjeu de cette démarche est également de s'assurer qu'une série d'éléments aura été, à minima, abordée durant l'entretien.

10.2 Etude de cas 2 : accès à un niveau de réflexivité supérieur et refus de remise en question. Limite du concept de réflexivité ?

L'objectif de la présentation du cas de la future enseignante suivante (FE 2/08) est de pointer, d'une autre manière, une limite du concept de réflexivité. Comme entend le montrer la suite du propos, la future enseignante en question, Elise, se distingue, car elle est la seule à parvenir à relier son action aux buts éthiques de l'école alors même que durant l'entretien de rétroaction, elle semble peu encline à remettre en question sa pratique.

Plus précisément, la future enseignante, au cours de la séance de micro enseignement, souhaite mettre en place un débat (c'est ce qui figure dans sa préparation de leçon et c'est ce qu'elle déclare lors de la rétroaction). Lors de la séance de rétroaction, le superviseur tente, au moyen de l'interaction, d'aider Elise à réaliser que l'activité qu'elle a mise en place n'est pas réellement ce que l'on peut définir comme un « débat »… ce qu'Elise ne reconnait pas.

La présentation de ce cas est organisée en différentes parties : la première partie, issue de l'observation et des travaux de thèse de Dehon, vise à démontrer, de manière objective et à l'aide d'indicateurs relatifs au comportement d'Elise et des élèves, que l'activité mise en place s'éloigne effectivement de l'activité pédagogique de débat. Le principe retenu pour cette analyse est d'étudier l'activité de la future enseignante et des élèves en regard de critères déterminant de manière « théorique » ce que constitue un débat en référence à Chamberland, Lavoie et Marquis (2009) dont l'ouvrage, qui présente différentes méthodes pédagogiques, constitue l'une des bases de la formation pratique des futurs enseignants.

Pour ces auteurs, le débat est une déclinaison de la formule pédagogique « groupe de discussion ». Ce type d'activité est marqué par une forte centration sur les élèves (activité pédocentrée) et par un apprentissage sociocentré. Le débat permet de diviser la classe en deux groupes qui discutent les positions « pour » et « contre » autour d'une thématique ou d'une problématique proposée par l'enseignant. Avant d'entamer la discussion à proprement parler, l'enseignant cadre la situation et un temps est accordé aux groupes afin de préparer les argumentations. Durant le débat, l'enseignant prend le rôle de modérateur distribuant la parole aux différents protagonistes et relance les discussions par l'apport de questions.

10.2.1 Résultats issus de l'observation

Du point de vue de la progression didactique de l'activité, l'observation des prises de parole d'Elise permet de distinguer les phases qui composent l'activité d'enseignement-apprentissage.

La chronologie des interventions verbales d'Elise se repère sur le graphique suivant (figure 83). Quatre zones sont identifiées : une introduction, le recours à un support didactique, des prises de parole des élèves et une conclusion.

La première phase, l'introduction, est caractérisée par des interventions verbales d'Elise liées au contenu (choix et organisation de celui-ci), à la présentation de consignes, à des interventions liées à l'activité des élèves et la démarche de réalisation de celle-ci. On y présente la séquence et ses modalités. La deuxième phase présente une faible variété d'interventions. Celles-ci sont principalement liées au « support didactique ». Elise a recours à des vidéos présentant la problématique qui sera traitée par la suite. La troisième phase coïncide avec la prédominance de la catégorie « gestion de la parole » et l'apparition de très courts feedbacks. L'activité est caractérisée par la prise de parole des élèves qui n'est pas directement perceptible sur la figure mais qui peut être déduite des interventions d'Elise (feedbacks et gestion de la parole). Enfin, la quatrième phase concerne les interventions concentrées sur les contenus, amenées par Elise. Cette phase est également ponctuée, au terme de la leçon, par des interventions d'élèves.

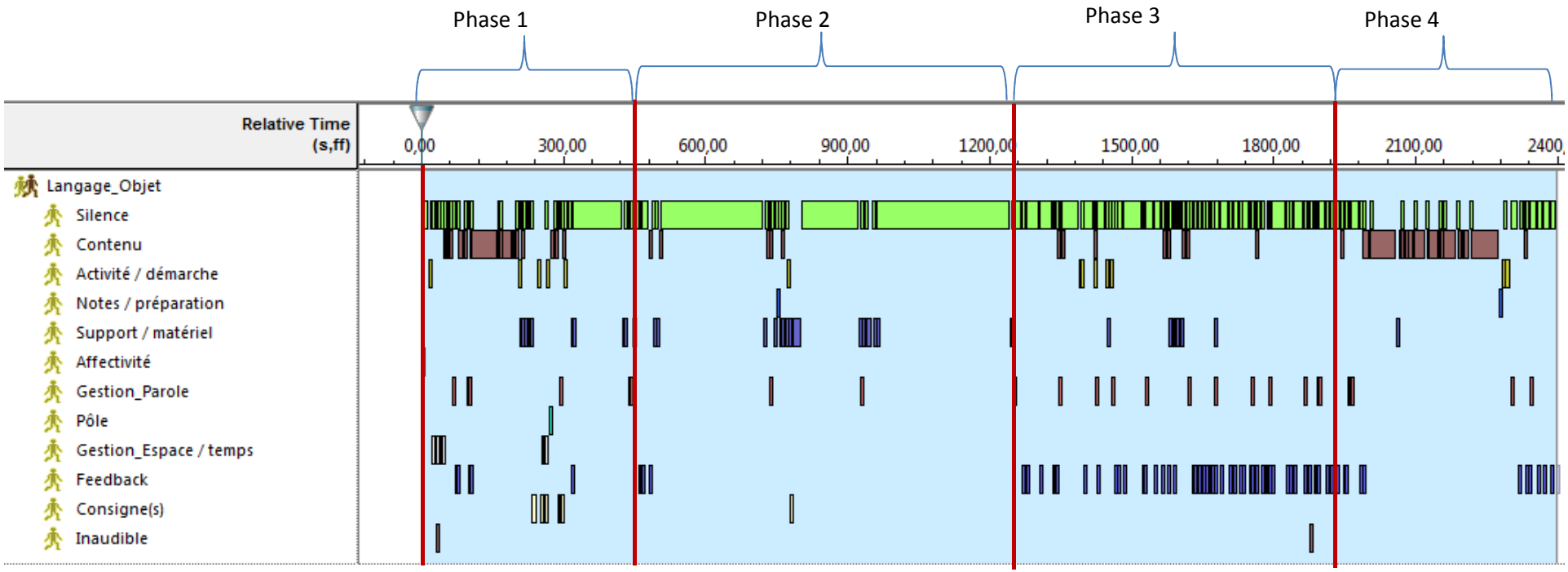


Figure 83 : prises de parole de la FE 2/08 durant la séance de micro enseignement

On peut voir qu'en termes de proportion de temps alloué à chacune des phases, la première prend environ huit minutes, le support est présenté pendant environ un quart d'heure, la discussion un peu plus de dix minutes et finalement, la conclusion dure approximativement sept minutes.

Les deux figures suivantes permettent de constater que l'activité des élèves et celle d'Elise se partagent entre « inactivité » (physique) et « prise de notes ». Pour les élèves, ces prises de notes se font durant les deux premières phases tandis que pour la future enseignante, elles s'opèrent durant la phase de discussion.

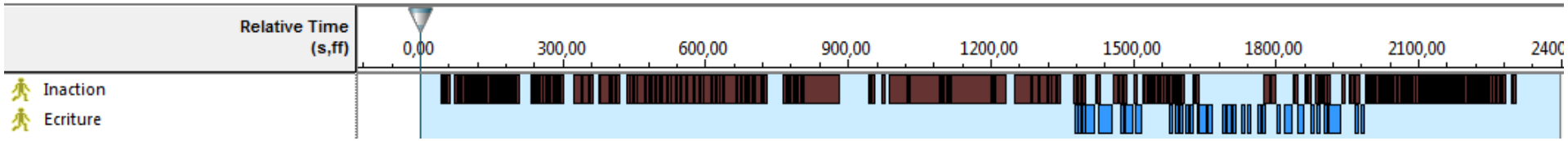


Figure 84 : activité physique de la future enseignante 02/08 durant le micro enseignement

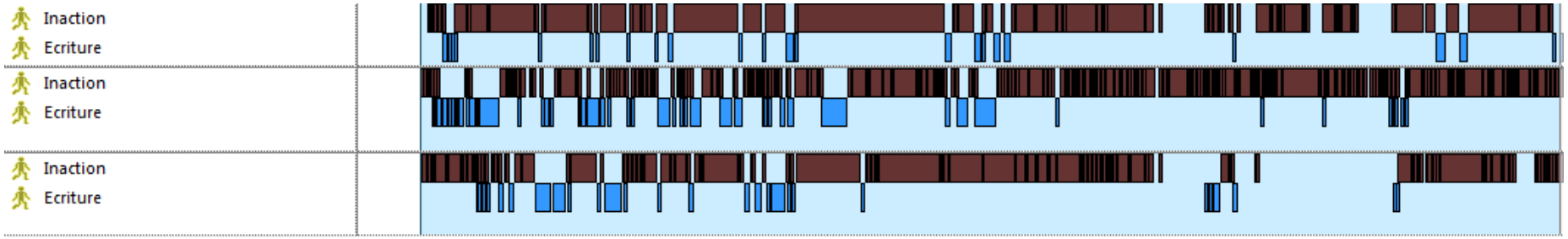


Figure 85 : activité physique des élèves durant le micro enseignement

Le tableau et les deux graphiques suivants informent des interventions verbales des sujets observés. Dans cette partie, l'observation se concentre sur les silences, la gestion de la parole, les propos liés au contenu et au support didactique.

Ces deux types d'information indiquent que la répartition de la parole relative aux contenus est équilibrée entre deux sujets (élèves 1 et 4) mais complètement absente pour un troisième sujet (élève 8). Bien qu'Elise joue le rôle de distributeur de la parole (35 interventions), celle-ci n'est pas distribuée de manière équivalente entre les élèves.

Tableau 90 : interventions verbales du futur enseignant et de l'élève

Sujets	Silence	Gestion de la parole (nombre d'interventions)	Contenu	Support	Consignes (nombre d'interventions)
FE 2/08	68,73%	35	19,72%	4,37%	7
Elève 1	82,01%	0	6,68%	0,32%	
Elève 4	93,05%	0	6,53%	0,41%	
Elève 8	98,89%	0	0	0	

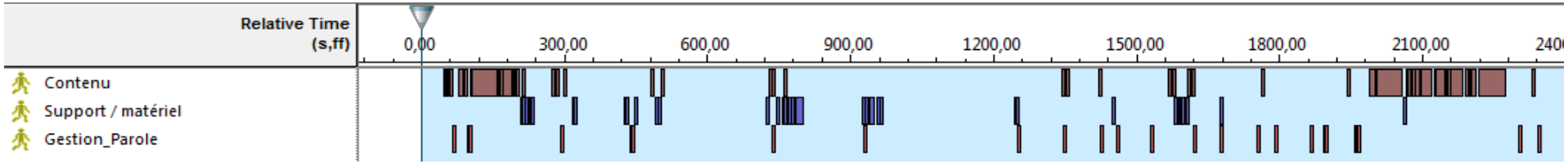


Figure 86 : répartition des interventions verbales de la future enseignante 02/08 durant la séance de micro enseignement

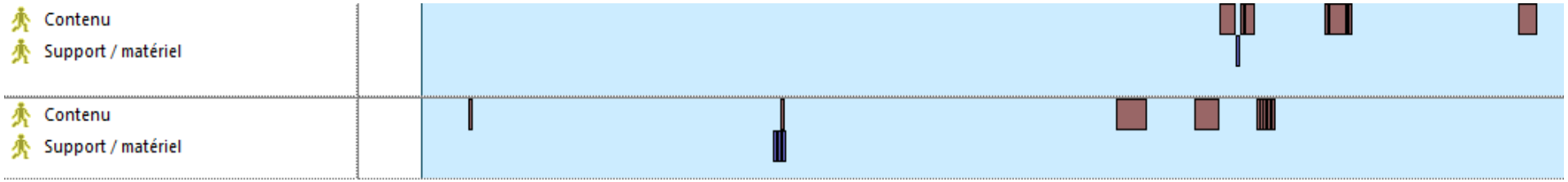


Figure 87 : répartition des interventions verbales des élèves

Pour mieux décrire cette distribution de la parole, le lien entre le geste de demande de parole et la prise de parole liée au contenu et/ou au support didactique (la vidéo) est analysé. Le tableau 91 permet de prendre connaissance des résultats. Comme on peut le constater dans le tableau suivant, bien que le geste de lever le doigt ne soit pas exclusivement réservé à la demande de parole, celle-ci est régulièrement attribuée à l'élève 4, peu à l'élève 1 et jamais à l'élève 8.

Tableau 91 : lien entre le geste de demande de parole et prise de parole

Sujets	Lève le doigt (f=)	Prend la parole sur un contenu et/ou sur la vidéo (f=)
Elève 1	7	2
Elève 4	6	4
Elève 8	8	0

Les deux tableaux suivants permettent d'en apprendre davantage sur les prises de parole d'Elise et des élèves : le premier concerne le destinataire du message, le second renvoie à la direction du regard lors de l'émission du message. On constate qu'en termes d'échanges, les élèves, lorsqu'ils prennent la parole, s'adressent davantage à l'enseignant qu'à un élève ou à la classe tandis qu'Elise n'individualise que peu ses messages. La direction du regard confirme ce constat. Quelle que soit leur activité, les trois étudiants regardent plus l'enseignant, ou leurs propres notes, que les autres élèves. Les échanges sont donc principalement de l'élève à la future enseignante et inversement, mais très peu entre les élèves.

Tableau 92 : répartition des destinataires des messages de la FE2/08 et de l'élève

Sujets	Futur enseignant	Elève 1 (f=)	Elève 4 (f=)	Elève 8 (f=)	Classe (f=)
FE 2/08	X	5	8	0	43
Elève 1	4	X	1	0	4
Elève 4	7	3	X	0	1
Elève 8	0	0	0	X	0

Schématiquement, ces résultats se présentent comme suit :

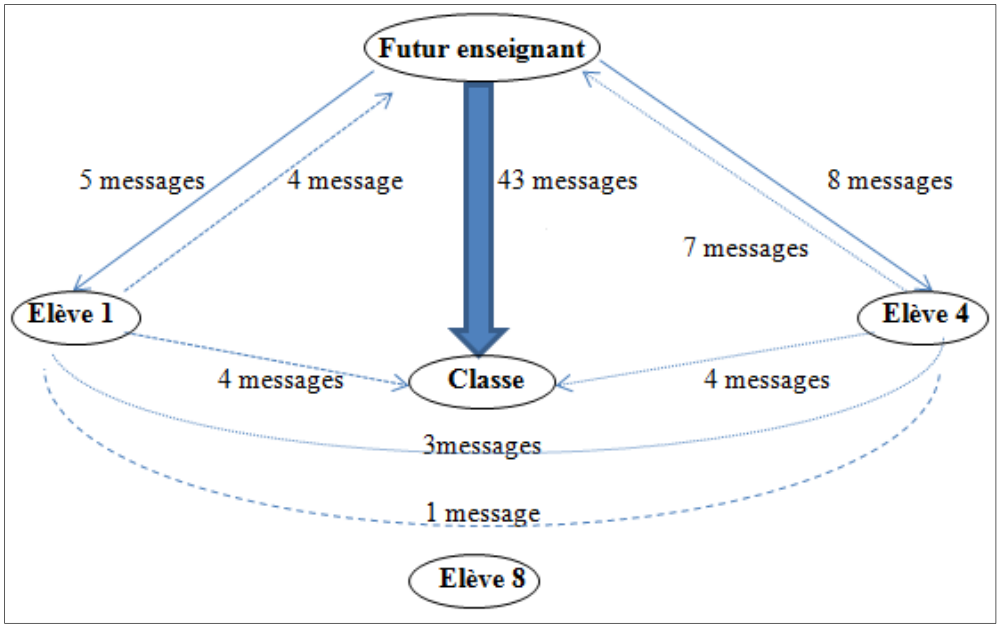


Figure 88 : schématisation des messages échangés durant la séance de micro enseignement de FE 2/08

Tableau 93 : répartition des regards de la future enseignante 02/08 et de l'élève[129]

Sujets	Vers la future enseignante	Vers ses notes	Vers les élèves
Elève 1	36,89%	36,57%	24,46%
Elève 4	69,26%	24,1%	6,52%
Elève 8	47,84%	19,31%	12,64%

Ce tableau montre les parties du discours qui sont une répétition ou une reformulation d'un discours précédent. Comme on peut le voir, Elise procède parfois à une répétition ou une reformulation (11). En ce qui concerne les élèves, seul l'un d'eux effectue une reformulation d'un propos précédent (à deux reprises seulement).

[129] Le total ne fait pas 100% car les élèves peuvent également se retourner ou encore ne pas apparaître sur la vidéo.

Tableau 94 : fréquence et proportion de répétition et de reformulation

Sujets	Répète / reformule (f / %)
Futur enseignant	11 (2,26%)
Elève 1	2 (0,27%)
Elève 4	0
Elève 8	0

Sur la base des différentes analyses effectuées, cette partie vise à synthétiser l'étude de la séance de cours en comparant ce qui a été observé aux intentions poursuivies par Elise, à savoir, la mise en place un débat.

Comme les résultats en attestent, l'activité observée ne répond pas entièrement aux critères énoncés. Bien que l'on puisse observer, dans la phase de discussion, une succession de prises de parole d'élèves, il n'y a pas de réels échanges entre eux puisque leurs prises de parole liées au contenu sont principalement adressées à Elise, sans réelles reprises d'informations ou reformulations d'interventions des autres participants. Cette relation « future enseignante → un élève / un élève → future enseignante » est également attestée par les regards : les élèves ne s'adressent quasiment qu'à la future enseignante.

Il n'y a aucune distinction de groupes telle que le débat le prévoit, et Elise ne gère que très peu l'activité (les consignes ne sont données qu'en début de séquence). En termes de choix didactique, aucun temps n'est accordé aux groupes pour préparer leur argumentation. Il y a bien une prise de note des élèves, durant la première et la deuxième phase, mais aucun temps pour leur permettre d'échanger. Dans son rôle de modérateur, Elise distribue la parole selon un mode peu clair (par exemple, ceux qui ne demandent pas la parole ne sont pas amenés à parler) et ne relance que peu le sujet (sept questions sur le contenu pour toute la séquence). Pour terminer, si le but des groupes de discussion est de laisser les apprenants « *aborder le sujet traité à leur manière* » (Chamberland, Lavoie & Marquis, 2009, p. 128), dans cette séquence, on ne retrouve pas cette caractéristique. Elise, durant la quatrième phase, énonce ses propres conclusions sans reformuler ou répéter les informations émises durant la discussion, ni les notes qu'elle a prises durant la discussion : les conclusions ont été préparées et ne sont pas adaptées suite à la discussion alors que l'un des intérêts de l'activité est de mettre l'accent sur la compréhension de l'élève (Kennedy, 2007).

10.2.2 Résultats issus de l'entretien de rétroaction et du dossier réflexif

En ce qui concerne l'entretien de rétroaction, la répartition de la parole est à l'avantage du futur enseignant qui parle près de quatre fois plus que le superviseur (tableau 95).

Tableau 95 : répartition (en nombre de mots) des propos du futur enseignant 2/08 lors de la rétroaction

	Interactif	Proactif	Réactif	Total
FE 2/08	557,00	287,00	214,00	1058,00
Superviseur	98,00	88,00	78,00	264,00

En ce qui concerne les objets abordés dans son discours (tableau 96), outre le fait que l'aire didactique soit la plus mobilisée, Elise se distingue par la proportion accordée au pôle enseignant, près de 10%, qui est, de loin, la manifestation la plus importante comparativement à celles de ses collègues. En l'occurrence, il s'agit d'une situation où la future enseignante affiche des représentations du métier d'enseignant bien ancrées, notamment dues à son histoire personnelle (ses parents sont enseignants) et pouvant être concurrentes aux objectifs de la formation. On remarque notamment, dans l'extrait survenant à la suite d'un commentaire du superviseur concernant l'absence de directivité dans la prestation, qu'Elise détient une perception des aspects relationnels à avoir en classe : l'enseignant se doit d'être authentique et rester naturel. Le deuxième extrait, venant renforcer le premier, concerne ce que l'on peut dénommer comme la source de cette certitude pour cette future enseignante : elle le sait, parce que ses parents sont enseignants (annexe 10 - interactions 20 - 23).

Tableau 96 : répartition (en % de mots) des propos de FE2/08 en regard des objets de la situation d'enseignement-apprentissage

Objets	Pourcentage
Aire cognitive	0,00
Aire didactique	38,09
Aire d'objectivation	21,17
Pôle élève	0,00
Pôle enseignant	9,74
Pôle objet	0,00
Pôle résultat	0,00
Aire psychopédagogique	28,17
Non réflexif	2,84

Elise est généralement satisfaite de sa prestation : elle n'explore aucune alternative et se caractérise par la plus faible proportion de proposition d'alternative. Ces activités se sont imposées à elle « naturellement » en regard de ses préférences et de ce qu'elle a vécu lorsqu'elle était élève (tableau 97). En l'occurrence, elle trouvait les vidéos « chouettes » quand elle était elle-même élève (annexe 10 - interactions 32).

Tableau 97 : répartition des propos de la future enseignante 2/08 (en % de mots) en fonction des processus réflexifs

Processus	Pourcentage
Décrire	51,51
Diagnostiquer	0,00
Evaluer	16,60
Explorer alternative	0,00
Intentionnaliser	13,30
Légitimer contexte	0,00
Légitimer préférence	3,87
Légitimer théorie/éthique	0,00
Pointer difficultés	10,57
Prendre conscience	0,00
Proposer alternative	4,15
Questionner	0,00
Théoriser	0,00

L'activité qui a été mise en place lors du micro enseignement est l'activité de débat. A ce sujet, superviseur et futur enseignant ne sont pas réellement en accord. Le superviseur amène Elise à parler de cette activité. La visée de l'échange est de parvenir à faire émerger, chez la future enseignante, que mettre en place une activité de débat nécessite plus que de demander aux élèves de s'exprimer sur un sujet. Il s'agit au contraire d'une formule pédagogique nécessitant en amont un travail de préparation par l'enseignant ainsi qu'un travail préparatoire en classe. Durant un échange interactif, Elise conclut, concernant le débat, que l'intérêt consiste « simplement » à ce que les élèves aient une idée sur la question (annexe 10 - interactions 54).

Sur cette base, le superviseur choisit, sur le ton de l'ironie, de caricaturer ce que peut signifier « avoir des idées » et répond Elise (annexe 10 – interaction 64). La tentative du superviseur n'atteint pas réellement son objectif dans le sens où Elise fait ensuite allusion à ce qu'elle appelle « la théorie » mais toujours sans concevoir la préparation du débat et des arguments, le développement des compétences d'argumentation, d'expression orale, d'écoute des autres (annexe 10 - interactions 65).

Le superviseur tente à nouveau d'amener Elise à énoncer soit les éléments sur lesquels peut reposer un débat, soit les intentions poursuivies et choisit à nouveau de caricaturer la situation (annexe 10 - interactions 61). À nouveau, la tentative reste vaine et Elise conclut en affirmant ce qu'elle avait déjà pu dire lors de l'entretien : le but d'un débat se limite au développement d'un point de vue personnel sur la question (annexe 10 - interactions 63), sans référence au développement de l'esprit critique, l'un des objectifs prioritaires du débat (Kennedy, 2007).

Le croisement de ces éléments avec le contenu du dossier réflexif d'Elise en question rend son cas encore plus particulier. En effet, fait rare en formation initiale (Sparks-Langer et al., 1990), la future enseignante en question est la seule à avoir légitimé son action en regard d'arguments théoriques et éthiques,. L'extrait en question, déjà analysé lors de l'étude du contenu des entretiens de rétroaction n'est pas repris ici, mais il est à noter que cette justification porte sur l'activité de débat ayant fait l'objet de discussion lors de la rétroaction. Trois éléments sont proposés pour justifier l'activité : des raisons didactiques, pédagogiques et d'ordre civique.

Plusieurs interprétations peuvent être données à ce constat. La première peut être associée à ce que l'on pourrait qualifier d'attitude réactive chez Elise qui a cru percevoir, lors de la rétroaction, une certaine réticence du superviseur vis-à-vis de l'activité qu'elle a proposée ; la recherche et la formulation d'arguments justifiant son choix ayant alors pu devenir l'enjeu principal de son dossier réflexif. Une seconde hypothèse peut être reliée à ce qui est connu au sujet d'Elise : elle est issue de parents enseignants et certaines de ses convictions se basent sur ce qu'elle a pu observer chez eux. Parvenir à formuler des légitimations de niveau éthique par rapport à une action entreprise n'est donc peut-être pas « nouveau » pour cette future enseignante et le dossier réflexif a alors eu comme fonction de permettre de répliquer un mode de pensée adopté de ses parents.

Cependant, force est de considérer que les deux hypothèses précédentes, si elles sont séduisantes, voire même rassurantes, pour le formateur, ne sont que des tentatives pour essayer de comprendre la manifestation inattendue d'un niveau de réflexivité considéré comme rare. La troisième hypothèse, la moins optimiste, est de concevoir qu'Elise n'a pas cherché à justifier son action, ni même à reproduire un schéma de pensée, mais bien à parvenir à obtenir une note élevée pour son travail en se basant sur un principe, erroné, consistant à associer une note élevée à un niveau de réflexivité élevé.

Cette deuxième illustration amène à formuler une précaution vis-à-vis de la notion de la réflexivité. En effet, il vient d'être observé qu'une future enseignante mettant en place une activité de débat se résumant, caricaturalement « à faire parler des élèves autour d'un sujet », mais ne parvenant pas à la justifier ou l'intentionnaliser plus conséquemment qu'en lui associant la fonction de « donner des idées », parvient cependant à être l'unique individu faisant état de justification éthique de son action. S'il est tout à fait « normal » qu'une future enseignante ne parvienne pas à gérer une activité telle que le débat lors de ses premières heures de cours – le propos tenu ici n'est pas de montrer à quel point sa prestation est loin de ce qui est attendu d'un enseignant en formation initiale –, l'analyse du comportement permet d'attester de l'inadéquation de la pratique et de mettre celle-ci en lien avec les propos d'Elise qui ne veut pas le reconnaître, et échanger à ce sujet-là. En somme, cette étude de cas, comme la précédente, vise à montrer que les prérequis à l'analyse réflexive existent bel et bien et que le plus élémentaire d'entre eux consiste à accepter la remise en question. Ce constat rappel également tout l'intérêt de favoriser un développement de processus réflexifs « variés » en lien avec la pratique effective, et de ne pas exclusivement viser l'accès aux processus « supérieurs » au risque de voir apparaitre, comme le soulignent Hatton & Smith (1995), la capacité de replacer son action au cœur des priorités éducatives sans même parvenir à décrire ou prendre conscience (de) ce qui a été mis en place pour y parvenir.

11. Lecture croisée du parcours d'un futur enseignant : de l'analyse des gestes à la rétroaction

L'analyse suivante est issue d'un article accepté pour publication et rédigé en collaboration avec Dehon (Derobertmasure & Dehon, 2012). Il s'agit d'une proposition qui, par l'articulation des travaux respectifs des deux auteurs, vise à mettre en lien les résultats de l'observation du micro enseignement à ceux de la rétroaction.

11.1 Présentation du cas

La future enseignante (FE 8/08), dont le cas est présenté, est appelée Catherine. Elle a 25 ans et a terminé un master II en sciences psychologiques. Elle n'a aucune expérience de l'enseignement. La séance de rétroaction est organisée trois semaines après la séance de micro enseignement et dure 56 minutes.

11.2 Méthodologie d'observation de la séance de micro enseignement du futur enseignant 8/08

L'observation réalisée par Dehon consiste à adapter le modèle théorique retenu au logiciel ObserverXT®[130]. La simple traduction de ce modèle en version comparable à ce que l'on trouve dans les outils « papier - crayon » n'est pas adéquate ; il convient de déterminer des groupes de comportements ainsi que des modalités supplémentaires. Le travail a également consisté à dresser des listes de comportements déconnectés des différentes aires du modèle et à concevoir la manière dont ceux-ci parviennent, après codage, à caractériser une ou plusieurs aires ou pôles du modèle. Le but de cette démarche est d'économiser les opérations de codage et rendre celui-ci plus efficient : les éléments observés peuvent caractériser plusieurs dimensions et donc être « utilisés » plusieurs fois pour fournir différentes informations. Par exemple, coder l'activité de l'élève (lire, écrire, poser des questions) renseigne sur différents éléments relatifs à l'aire d'objectivation, mais permet également de caractériser le processus d'implication dans la tâche.

Cinq groupes de comportements ont été déterminés : langage verbal, posture, regard, gestuelle communicative et gestuelle non-communicative.

Les types d'intervention verbale apparaissent dans le premier groupe et sont catégorisés en fonction de l'objet sur lequel ils portent : choix du contenu et organisation, affectivité, parole, feedback, regroupement.

[130] Logiciel d'observation développé par Noldus (http://www.noldus.com/human-behavior-research/products/2/the-observer-xt)

Le destinataire est également identifié : la classe, un groupe d'élèves, un élève en particulier, l'enseignant. Les positions du sujet et le lieu où il se trouve sont définis dans le deuxième groupe : tableau, bureau, proximité d'un élève, devant la classe… La catégorie « regard » permet d'obtenir une information relative à la direction dans laquelle l'individu observé regarde. Les modalités « activité » renseignent de l'activité physique (écrire, lire, manipuler…). La gestuelle communicative et la gestuelle non communicative sont reprises dans les deux dernières catégories (Dubusset, 2005 ; Ekman & Friesen, 1969). L'une concerne les gestes qui ont pour but d'ajouter ou de remplacer la parole tandis que l'autre renvoie aux gestes qui n'ont aucune intention communicative explicite. Les différentes modalités de la gestuelle communicative sont établies à partir de plusieurs classifications (McNeill, 2009 ; McNeill & Duncan, 2000 ; Tellier, 2008) : (1) gestes qui corroborent le propos, intention affective (positive ou négative) ; (2) gestes qui se réfèrent à une action ; (3) gestes pouvant perturber ou parasiter l'attention : se servir de son téléphone, manger ou boire, retirer son pull…

11.3 Résultats relatifs à l'analyse des gestes professionnels

La section suivante illustre le modèle et la méthode à l'aide d'une sélection de résultats relatifs à la séquence de cours de Catherine.

Le tableau 98 reprend les résultats de langage verbal de l'aire didactique. L'intervention verbale de Catherine durant la leçon occupe près de la moitié de la séquence : 43,40% du temps total. Ses prises de parole concernent principalement les contenus, à savoir 30,84% du temps total de la séquence, ce qui représente 70,05% de son temps de parole.

Le discours adopté prend deux formes : la présentation (22,06% du temps total de la séquence) et le questionnement (à savoir vingt-quatre questions représentant 4,88% du temps total de la séquence). Les résultats indiquent qu'un matériel didactique est présenté durant 2,27% du temps total de la séquence.

Tableau 98 : Langage verbal de FE 8/08 lié à l'aire didactique[131]

Prise de parole				**Silence**
43,40%				56,60%
Contenu			**Autres**	
30,84%			12,56%	
Présente	**Questionne[132]**	**Autres**		
22,06%	4,88%	3,9%		

La figure 89 est une représentation de la séquence de leçon sous la forme d'une ligne du temps. Celle-ci se focalise sur la présentation chronologique des silences, des temps de présentation et des questions. La figure permet de repérer certains éléments clefs de la leçon : la présentation du matériel didactique (entre environ 370'' et 735'') et les différentes « sessions » de questions aux élèves. Ces différents éléments permettent de repérer quelques éléments de structure de la leçon (moments de l'acte d'apprentissage de Chamberland, Lavoie et Marquis (2009)) présentés comme guide de la planification de la leçon lors des séances préparatoires. La phase d'« introduction » est caractérisée par un jeu de questions – réponses et la présentation d'un contenu. La phase « d'acquisition » est introduite par un support didactique (une vidéo) et suivie d'une phase de présentation par la future enseignante. Ensuite, la phase « d'amélioration » vise la prise de parole des élèves (questions posées) et Catherine reprend la parole pour clôturer la séquence. La phase de « démonstration », relative à l'évaluation, n'est pas présente.

[131] Ne sont repris dans ce tableau que les résultats liés à l'aire didactique. Les catégories « autres » reprennent les éléments liés à d'autres aires ou processus.
[132] Cette catégorie reprend tant les questions ouvertes (f = 8) que les questions fermées (f = 16) relatives à un contenu informationnel.

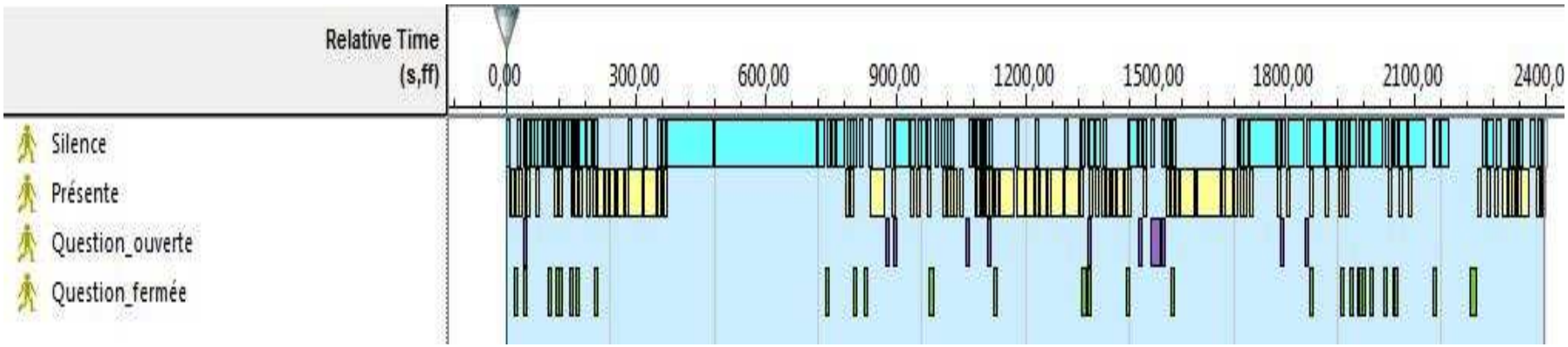


Figure 89 : Visualisation chronologique des silences, des présentations et des questions[133]

[133] Le logiciel Observer XT® ne permettant pas de sélectionner les éléments (*modalités*) de présentation ainsi que les objets de questionnement, l'ensemble de ces trois catégories est représenté en intégrant tous les éléments, y compris ceux qui ne sont pas spécifiquement liés à l'aire didactique. Toutefois, ces éléments représentent un pourcentage faible (4,58% pour la catégorie « présente », 0,38% pour les questions ouvertes et 0,67% pour les questions fermées).

En regard de ces résultats liés à la prestation de la future enseignante, les observations liées aux élèves sont présentées à la suite. Il s'agit d'une présentation des éléments liés aux aires d'objectivation et d'activité (tableau 99).

L'aire d'objectivation fait apparaître que les élèves demeurent dans une position de non activité physique (moyenne égale à 45,86% et écart-type à 14,14%) durant laquelle l'activité cognitive ne peut être directement observée[134]. Les résultats relatifs à l'activité d'écriture montrent une variation entre les élèves (moyenne égale à 7,84% et écart-type à 6,54%). Ce résultat s'explique par la manière dont la future enseignante présente aux élèves l'activité à réaliser. Cette présentation de l'activité est effectuée à six reprises : trois sont adressées à l'ensemble de la classe et trois à un élève en particulier. L'exploitation des propos tenus lors de cette présentation de l'activité permet de constater que les informations données n'indiquent aucune consigne quant à la façon dont les élèves doivent travailler. Concrètement, les élèves ne savent pas s'ils doivent prendre, ou non, des notes. L'initiative est donc laissée à l'élève.

Durant le cours, six élèves[135] prennent la parole plus de 1% de temps de la séquence, soit plus de 24 secondes. Ces élèves se distinguent au niveau de l'initiative de la parole : trois prennent la parole en réponse aux questions (Elève 1, Elève 3, Elève 6), deux prennent la parole de manière proactive pour présenter un aspect du contenu (Elève 2 et Elève 4) et, finalement, un élève prend la parole pour répondre aux questions et pour présenter un contenu (Elève 5).

Tableau 99 : principaux résultats relatifs aux comportements des élèves

Elèves	Prise de parole (liée au contenu et au matériel)	Pas d'activité	Ecrire	Non observé (activité)[136]
Elève 1	2,7% (2,56%)	66,22%	14,62%	18,58%
Elève 2	5,2% (3,85%)	51,55%	13,21%	29,12%
Elève 3	7,71% (4,26%)	40,02%	2,15%	56,84%
Elève 4	4,12% (3,44%)	24,54%	1,79%	70,10%
Elève 5	15,3% (15,03%)	40,74%	13,56%	44,15%
Elève 6	4,37% (4,08%)	52,07%	1,72%	44,16%

[134] Absence d'observation de l'activité cognitive ne signifie pas absence d'activité cognitive. Par exemple, un élève n'ayant aucune activité « physique » peut « simplement » être en train de réfléchir. Concernant l'activité cognitive, elle peut être observée au travers d'une médiation, comme le langage. Dans ce cas, les résultats montrent que peu de temps dans la séquence est accordé à cet aspect.

[135] Les autres sujets se répartissent entre observateurs et second membre du duo.

[136] La colonne « Non observé (activité) » fait référence aux moments durant lesquels l'élève n'est pas visible sur la vidéo. La somme des pourcentages fournis dans les colonnes « Pas d'activité », « écrire » et « Non observé (activité) » n'est pas égale à 100 car les sujets peuvent, par exemple, également ranger/manier leurs feuilles.

Si l'on met ces informations en rapport avec les résultats de l'observation, et plus précisément au niveau du temps que consacre Catherine pour être renseignée sur la façon dont les six élèves comprennent ou se représentent le contenu, on constate qu'elle y octroie 5,53% du temps total, soit 2 minutes et 12 secondes. Les feedbacks positifs sont nombreux (54), stéréotypés (De Landsheere & Bayer, 1974) et accompagnés de gestes d'approbation de la tête (22).

Les manifestations associées à l'aire psychopédagogique sont majoritairement de l'ordre des éléments non-verbaux ; certains éléments verbaux permettent néanmoins de donner certaines informations quant à la relation entretenue avec les élèves. Catherine, malgré sa position constamment assise à son bureau, dynamise ses propos par sa gestuelle et les regards.

Au niveau de la gestuelle, le discours est dynamisé par des gestes iconiques (1,53%) ou de rythme (7,67%). Les regards attribués aux élèves sont fonction de l'activité de ces derniers : elle regarde principalement sur sa droite où se trouvent les élèves (5 et 6) qui participent le plus : ils occupent 19,67% du temps de parole. Les regards portés sur la gauche vers les élèves 1, 2 et 3 sont moindres, ainsi que l'activité verbale de ces derniers qui est 15,61% de temps de parole. Les regards de face vers l'élève 4 sont les moins nombreux. Une part importante de l'attention visuelle est également accordée aux regards sur ses notes. Ceux-ci, très présents en début de leçon, s'estompent au fil de la séquence (figure 90).

Tableau 100 : principaux résultats des comportements non-verbaux du FE 8/08

Gestuelle	Regards
Iconique : 1,53% (12)	Droite : 34,64% (98)
Rythme : 7,67% (46)	Gauche : 19,61% (64)
Rire : 1,26% (8)	Note : 27,82% (121)
	Face : 13,30% (84)

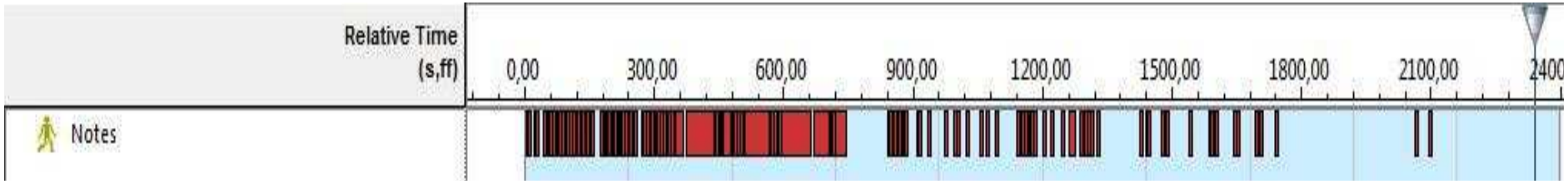


Figure 90 : visualisation chronologique des regards portés sur les notes du FE 8/08

11.4 Résultats relatifs à la manifestation de la réflexivité

Si l'on se focalise sur les processus réflexifs mis en œuvre par Catherine au cours de cette séance de rétroaction (figure 91), plusieurs constats sont dressés. Le premier constat concerne l'absence versus la présence des processus réflexifs : « diagnostiquer » - « explorer alternative » « légitimer en fonction de la théorie – éthique » et « théoriser » sont absents du discours du futur enseignant. Le second constat concerne la prédominance des processus liés à la description, considérée par Presseau, Miron et Martineau (2004, p. 288) comme « *la clef de voûte de la pratique réflexive* » et à l'évaluation de la pratique.

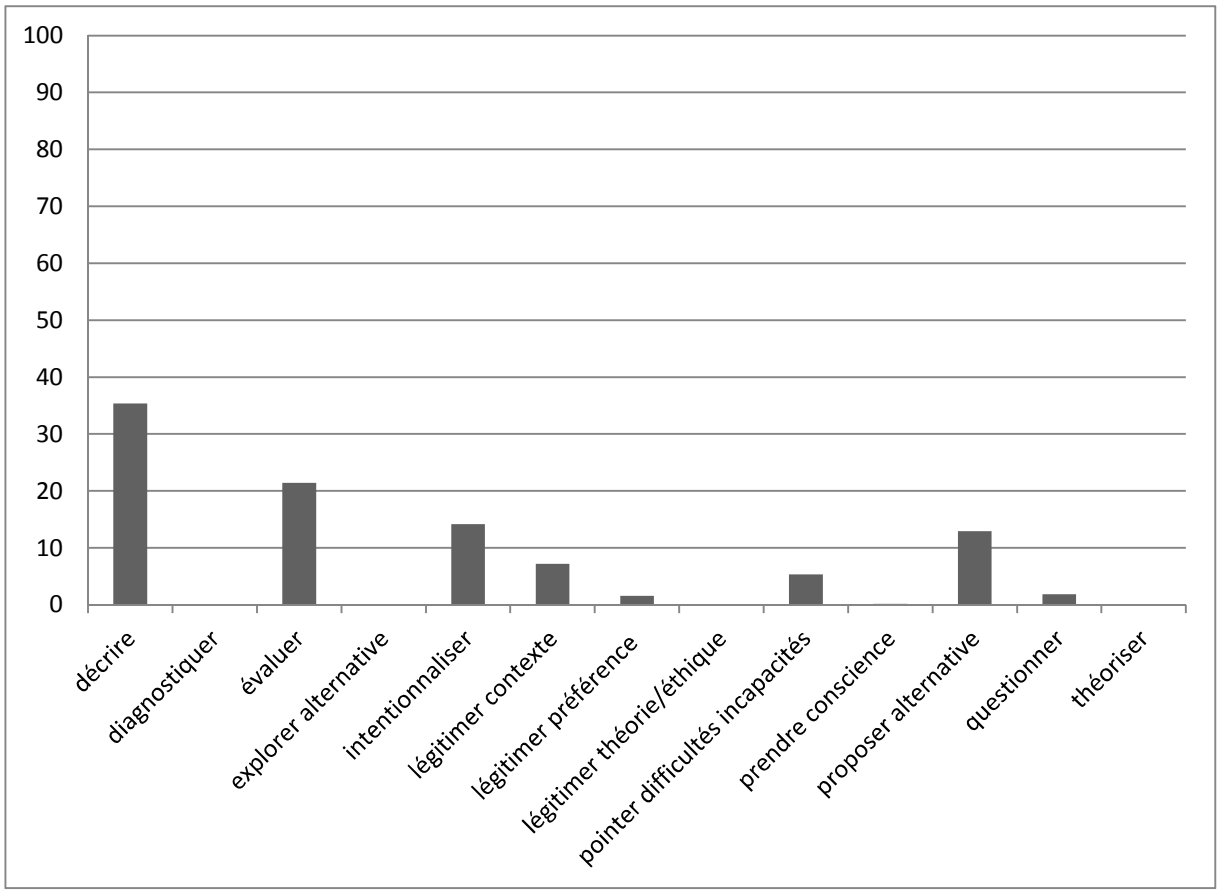


Figure 91 : répartition des processus réflexifs (% du nombre de mots)

Ces processus sont illustrés par les cinq exemples suivants : les trois premiers concernent le processus « décrire » ; les deux derniers renvoient au processus « évaluer ».

> [« *je me souviens que j'ai regardé la feuille et que j'ai vu que des éléments avaient été cités, deux ou trois, c'est vrai* » (futur enseignant 8/08)]

> [« *je les ai laissé parler, j'écoutais ce qu'ils disaient* » (futur enseignant 8/08)]

[« *donc là quand je parle des associations je leur demande s'ils en connaissent* » (futur enseignant 8/08)]

[« *donc là c'est un peu décevant car la façon dont on avait prévu justement le Power Point c'était pour avoir les mots clefs et à partir de là pouvoir discuter. C'est vrai que j'ai mal exploité ce truc-là* » (futur enseignant 8/08)]

[*« c'est vrai que c'était inutile dans la façon dont on l'a traité. On n'a pas été assez loin. C'était vraiment une idée pour commencer pour démarrer sur autre chose et puis finalement ça n'a pas été bien car on n'a pas donné d'informations donc les élèves n'ont pas tout compris et puis après on ne s'en est pas bien servi »* (futur enseignant 8/08)]

L'analyse et la comparaison de ces exemples permettent de bien distinguer la nature et l'enjeu de ces 2 processus réflexifs. Si les trois premiers correspondent effectivement à une volonté de présenter, de faire état de ce qui s'est déroulé sans émettre de commentaire par rapport à cette action, les trois exemples suivants, au contraire, ne décrivent que très peu la situation telle qu'elle se présente, mais consistent davantage à porter un jugement sur celle-ci. On observe donc une absence de continuité entre les deux processus : on décrit des éléments de la pratique qui ne font pas l'objet d'une évaluation tandis que l'on en évalue d'autres qui ne sont pas clairement définis. Un autre élément intéressant à associer au processus d'évaluation est que, la plupart du temps, celui-ci est négatif : les éléments problématiques de la démarche sont plus facilement accessibles au futur enseignant que les éléments positifs.

Finalement, la figure 91 permet également de remarquer la présence des processus réflexifs liés à l'intentionnalisation et à la proposition d'alternatives. Cependant, les alternatives, comme en attestent plusieurs extraits (à titre d'exemple : annexe 12 - interactions 35 et 123), ne sont que des ébauches dans le sens où Catherine perçoit que « quelque chose » doit être modifié, mais la définition de cet élément reste laconique, voire absente.

Regroupés en fonction des niveaux de réflexivité, il apparait que les processus réflexifs de niveau 2 sont les plus présents, ce qui signifie que Catherine a une tendance majeure à prendre de la distance par rapport à sa pratique effective et à la positionner (réflexion sur l'action) plutôt qu'à en faire état et à envisager une réflexion pour l'action.

Si l'on s'intéresse aux objets sur lesquels portent les propos (figure 92), il apparait que les aires didactique et psychopédagogique sont largement mobilisées au détriment de toutes les autres puisqu'elles comptabilisent plus de 70 % des propos de Catherine. Les aires cognitive et d'objectivation, davantage centrées sur l'élève, sont présentes dans le discours, mais dans moins de 20 % de ses propos.

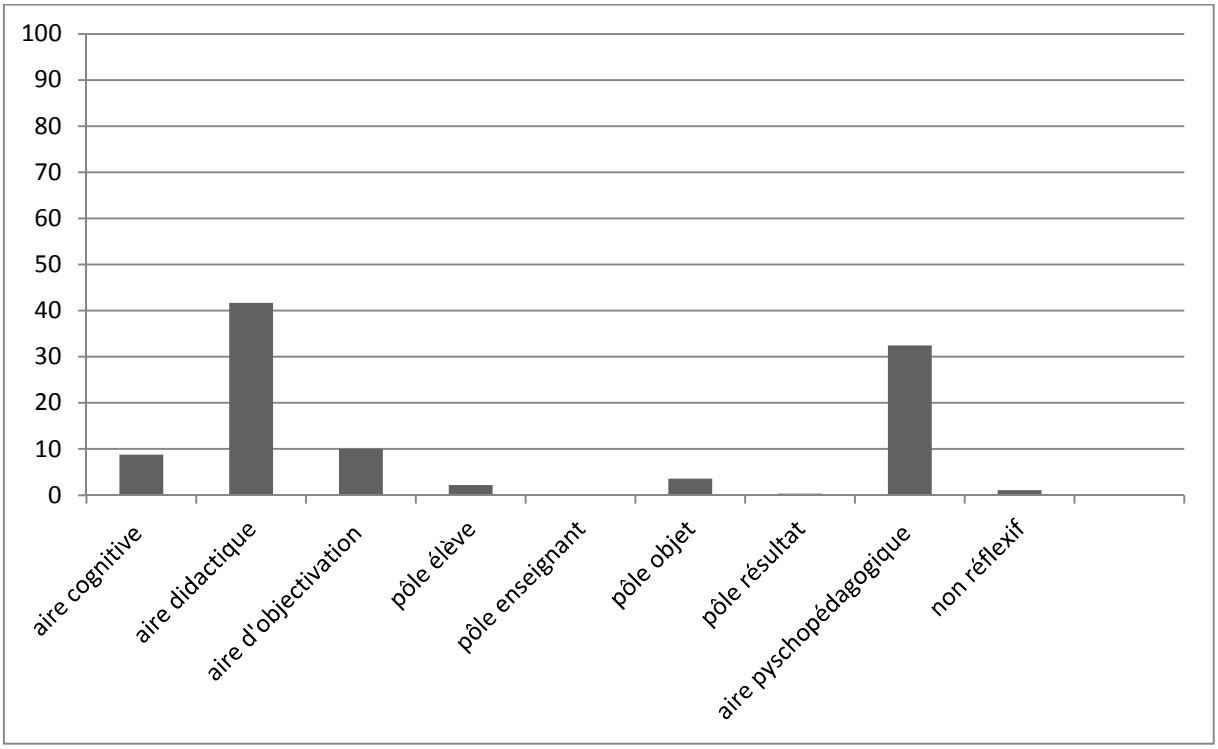


Figure 92 : répartition des objets sur lesquels portent les propos (%du nombre de mots)

Si on se focalise sur les aires principalement abordées (tableau 101 et tableau 102), on constate, en ce qui concerne l'aire didactique, que le propos concerne principalement le discours didactique et le support didactique alors que les éléments liés à la méthode (référence à la préparation de la leçon) et à la sélection des contenus sont beaucoup moins abordés.

Tableau 101 : répartition du nombre de mots relatifs à l'aire didactique

Aire didactique	Nombre de mots	Pourcentage
Choix et organisation des contenus	206	15,55
Discours didactique	525	39,62
Référence à la préparation de leçon	243	18,34
Support didactique	351	26,49

Par ailleurs, lorsque Catherine s'exprime au sujet de la sélection des contenus, plusieurs éléments peuvent être déduits : l'absence de lien avec les référentiels, l'organisation du cours autour d'un contenu sélectionné rapidement et le but avoué, non pas d'atteindre tel ou tel objectif d'apprentissage, mais bien de ne pas ennuyer ses élèves (annexe 12 – interaction 159).

Si cette préoccupation relative à la motivation des élèves est certes importante, elle ne permet pas à elle seule d'assurer l'organisation d'une séance de cours et, comme l'indique un extrait de la rétroaction (annexe 12 - interactions 118), Catherine (et sa collègue lors de sa prestation) étaient amenées à combler leur manque de préparation par des improvisations, notamment par le biais de questions posées aux élèves.

En ce qui concerne l'aire psychopédagogique, c'est la référence aux activités sur les contenus qui apparait comme centrale. Combinée à l'observation précédente, cette donnée indique que la future enseignante est particulièrement attentive à ce qui est « visible », « concret » dans sa prestation. Les éléments liés à la méthode, aux contenus, au contexte spatio-temporel et à la gestion de l'apprentissage ne sont pas prédominants dans le discours de Catherine.

Tableau 102 : répartition du nombre de mots relatifs à l'aire psychopédagogique

Aire psychopédagogique	Nombre de mots	Pourcentage
Actes de langage	9	0,87
Activité sur les contenus	577	55,91
Climat-espace	41	3,97
Dynamique corporelle	167	16,18
Gestion de l'apprentissage	162	15,70
Référence à la préparation de leçon	0	0,00
Rythme	76	7,36

Si l'on articule les processus réflexifs avec les objets de la situation d'enseignement-apprentissage sur lesquels portent les propos, on obtient la figure 93.

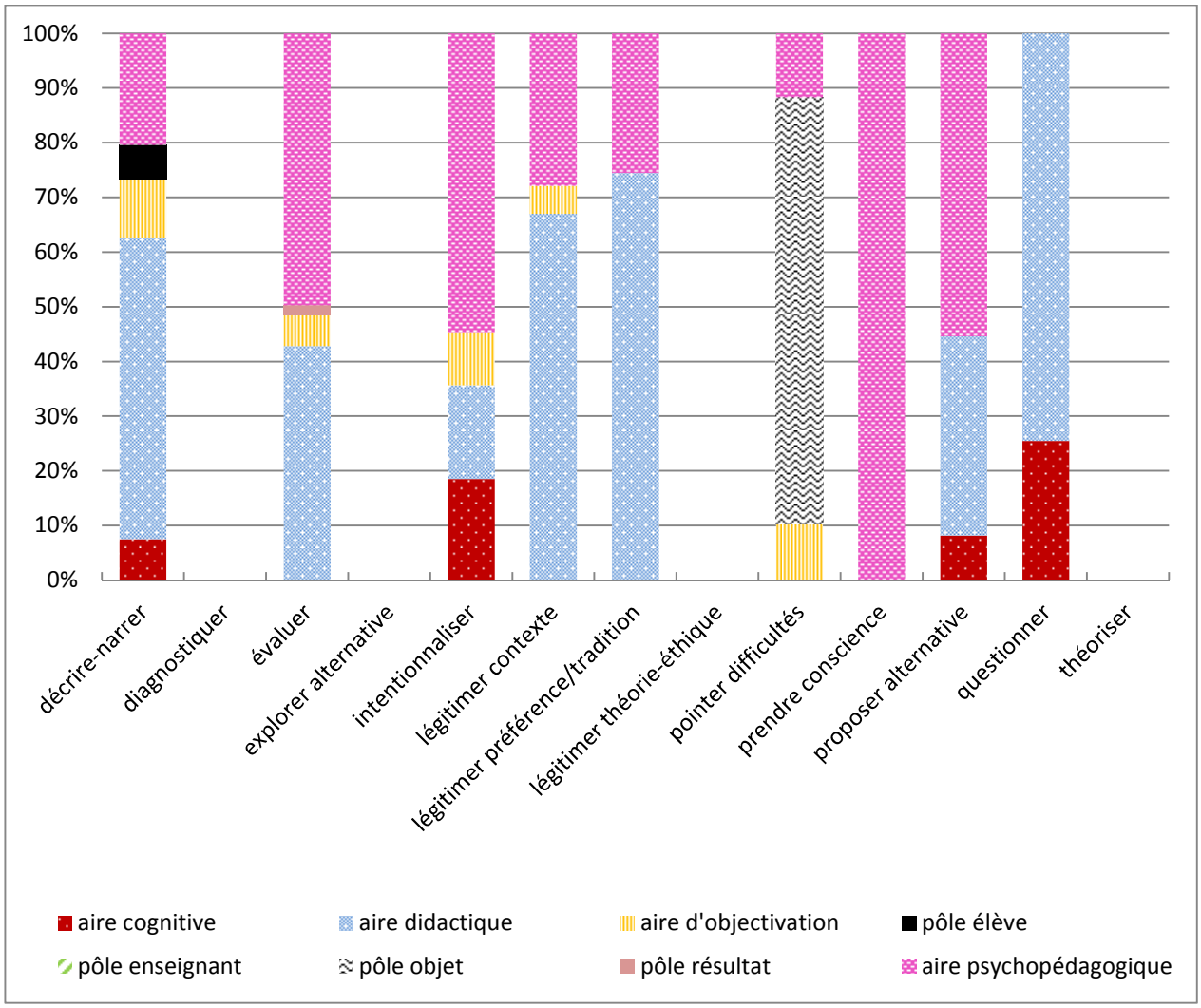


Figure 93 : croisement des processus et des objets sur lesquels portent les processus réflexifs (nombre de mots)

Le premier constat concernant ces résultats concerne l'inégale répartition des processus en fonction des objets. En effet, si l'on s'intéresse aux deux aires les plus présentes dans le discours de Catherine – didactique et psychopédagogique – on remarque que l'aire didactique fait majoritairement l'objet de description alors que l'aire psychopédagogique est principalement évaluée, décrite et rendue intentionnelle. Le processus « intentionaliser » est proportionnellement celui qui porte le plus sur les aires relatives à l'élève (aires cognitive et d'objectivation).

Le concept d'intention de l'action (Saint-Arnaud, 1995 ; 2003) peut être relié au principe de Schön et Argyris de « science-action » selon lequel toute action est intentionnelle. Cette intentionnalité est difficile à percevoir et à formuler par l'acteur notamment à cause de l'écart existant entre la théorie de référence (espoused theory) et la théorie d'usage (theory in use) (Schön, cité par Saint-Arnaud, 2003, p. 36).

Bronner (2006, p. 124) précise également que l'intention va de pair avec le principe d'ajustement entendu comme *« l'adaptation d'un geste professionnel par rapport à des contraintes de la situation* » ; par conséquent le geste professionnel est à considérer comme ajustable par essence.

Il est également intéressant de noter que le pôle objet n'est mobilisé que dans l'unique but de pointer les difficultés rencontrées ce qui renvoie à ce que Beckers (2007, p. 16) énonce à propos « *du statut incertain des savoirs fondant l'exercice du métier »* ce que la future enseignante en question avoue, au sujet de la thématique de la leçon, qu'elle ne « *savait pas où elle mettait les pieds* » (annexe 12 – interaction 169). La difficulté liée à l'objet d'enseignement est également relevée par Soulé, Baconnet et Bucheton (2010) qui mettent en évidence « *la très grande difficulté des professeurs stagiaires des écoles ou de collège à identifier et nommer avec précision mais aussi à faire identifier et nommer par les élèves la nature des savoirs enseignés, qu'ils soient objectivés ou sous-jacents dans les tâches demandées* (p. 114).

L'analyse de la séance montre également une influence du contexte « université » sur la prestation de la future enseignante. Cette influence s'exerce de manière directe (annexe 12 - interaction 38), c'est-à-dire, devoir réaliser une séance de cours dans les murs de l'université, face à des collègues et de manière indirecte, (annexe 12 – interaction 40) en imprimant, durant au moins les cinq dernières années de scolarité, un modèle d'enseignement transmissif.

En ce sens, ces constats rejoignent ceux de Beckers & Leroy (2011) qui notent « *à l'entrée dans la formation, l'image qu'ils ont du rôle de l'enseignant, influencée par leur passé récent d'étudiant universitaire, est centrée sur la transmission des savoirs. La maîtrise de ceux-ci, la capacité à les expliquer, à répondre aux questions est donc plus souvent au cœur de leurs préoccupations* » (p. 9).

11.5 Articulation des résultats issus de l'observation et de l'analyse de contenu

La mise en relation des résultats issus de l'observation et de l'analyse de contenu qui est proposée s'inspire des travaux de Marcel (2002) et de Lefeuvre (2007) concernant la double lecture de l'action définie par la réunion de deux lectures : l'une, extrinsèque, privilégiant l'observation des comportements ; l'autre, intrinsèque, privilégiant la signification que le (futur) enseignant produit consciemment. Il s'agit donc d'envisager la coexistence de deux contextes (Marcel, 2002) : le contexte pour le (futur) enseignant correspondant à l'environnement tel qu'il le perçoit et à partir duquel *« il théorise son action »* (p. 105) ; le contexte pour le chercheur qui renvoie à un découpage élaboré *« en fonction de critères qu'il* (le chercheur) *juge pertinent de prendre en compte* » (p. 105). Cette approche postule que le (futur) enseignant n'est « *ni le produit de structures cognitives ou sociales sous-jacentes, tel un automate, dont seul le chercheur connaîtrait les secrets, ni seulement un sujet souverain conscient de toutes les raisons efficientes et finales de ses actes en situation* ». (Lefeuvre, 2007, p. 35). Le but de cette démarche est de parvenir à articuler, sans les hiérarchiser, la double lecture de l'action du (futur) enseignant. Sur cette base, les auteurs distinguent les éléments conscientisés des éléments non conscientisés : les premiers correspondent aux éléments de la pratique dont le (futur) enseignant a conscience et au sujet desquels il peut s'exprimer tandis que les seconds renvoient « *aux processus organisateurs de la pratique dont les individus n'ont pas une conscience explicite* » (Lefeuvre, 2007, p. 38). Cette double lecture permet, selon Leblanc (2007, p. 18), d'adopter un point de vue « *articulant l'intrinsèque et l'extrinsèque, contextualisé et dynamique, favorisant la production d'hypothèses interprétatives pertinentes ».*

Les résultats sont présentés sous la forme d'un tableau à double entrée. La logique sous-jacente à la réalisation de celui-ci est la suivante : les résultats de l'observation ont été séparés selon qu'ils identifient la présence ou l'absence d'éléments du modèle théorique dans la pratique de Catherine. La même démarche a ensuite été appliquée au discours qu'elle a tenu sur sa pratique : ces éléments ont été classés en trois catégories : abordé – peu abordé – pas du tout abordé. La mise en relation de ces informations permet d'aboutir au tableau 103. L'intérêt de ce tableau est d'identifier différentes zones :

- la zone d'adéquation renvoie à ce que l'observation établit comme « effectif » dans la pratique de Catherine et qui est relevé par cette dernière lors de l'entretien ;
- la zone aveugle renvoie aux éléments relevés par l'observation, mais auxquels Catherine ne fait aucune allusion dans son discours rétroacitf ;

- la zone de tentative correspond à ce qui n'est pas apparu lors de l'observation, mais que Catherine déclare avoir mis en place, poursuivi, élaboré ;
- la zone de travail concerne les éléments que Catherine ne met pas en place dans sa pratique et au sujet desquels elle ne fait aucun commentaire dans l'entretien de rétroaction.

Entre ces quatre espaces se retrouvent deux espaces intermédiaires relatifs à ce qui n'est abordé que de manière mineure durant l'entretien de rétroaction.

Cette manière de concevoir l'articulation permet d'orienter les résultats dans une perspective de formation. En effet, la zone d'adéquation constitue la ligne de base de l'articulation observation vs analyse de contenu. La zone aveugle doit être considérée comme regroupant des éléments effectués de manière peu ou non consciente par la future enseignante. Ces éléments seront pour la plupart appelés à devenir des éléments de routine qu'il convient de faire remarquer à la future enseignante. La zone de tentative renvoie aux éléments de la pratique que le futur enseignant tente (ou pense) de mettre en place mais que l'observation ne relève pas. Il s'agit d'éléments intéressants à souligner car il est nécessaire que Catherine se sente encouragée dans les tentatives qu'elle poursuit. La dernière zone concerne ce qui devrait constituer l'essentiel du travail de formation ultérieure : les éléments « absents » de la pratique et qui ne sont pas identifiés comme tels dans le discours de Catherine.

Tableau 103 : articulation des résultats issus de l'observation et de l'analyse de contenu

	Observation	
Discours de Catherine	**Présence**	**Absence**
Abordé	Adéquation - Prépondérance des éléments associés à la didactique : les interventions verbales durant le cours sont principalement axées sur le contenu. Cette prépondérance se retrouve dans les propos lors de la rétroaction - Les nombreuses questions aux élèves sont justifiées dans la rétroaction par un manque de préparation et donc de l'improvisation en questionnant les élèves - Recours à un matériel didactique	Tentative - Intérêt pour la motivation des élèves souvent abordé mais rien de ce qui est observé ne permet de le conclure
Peu abordé	- Le choix et l'organisation du contenu - Catherine regarde ses notes 27,82 % du temps alors qu'elle fait très peu référence à sa préparation de leçon dans son discours	- Il y a peu de relations et d'implications avec les élèves (ex. : 6 élèves parlent pour un temps total de 2 minutes). Catherine ne relève pas ce déséquilibre de temps de parole. Elle se rend tout de même compte que son cours correspond davantage à un « modèle universitaire » - Structure de la leçon : introduction et acquisition mises en place alors que la démonstration et l'évaluation ne le sont pas. Catherine relève qu'elle aurait effectivement dû réaliser une synthèse (= phase d'amélioration)

Pas du tout abordé	Aveugle - Catherine utilise de nombreux feedbacks, parfois de manière stéréotypée	Travail - Absence de lien avec les différents référentiels (référentiels communs, programmes) - Peu d'éléments verbaux associés à l'aire psychopédagogique - Par ex. : consignes relatives à la prise de note / aux activités en général sont absentes ce qui a pour conséquence un type et un temps d'activité très variables par élève.

L'articulation des résultats obtenus selon les deux méthodes a permis de mettre en évidence plusieurs zones caractérisant l'articulation de la pratique au discours sur la pratique. Ainsi, les concordances, discordances ou zones d'ombre structurent et clarifient toutes les alternatives dans l'alternance action – réflexion. Le tableau fournit également des indications importantes en vue de réguler le dispositif de formation, notamment en ce qui concerne les éléments de la zone de travail. Grâce à cette grille de lecture, l'ensemble des alternatives et des feedbacks personnalisés peuvent être envisagés, pour chaque futur enseignant, en vue d'améliorer la pratique et les compétences réflexives.

En termes d'éléments de recherche, ces résultats semblent indiquer que les analyses sont complémentaires, et répondent à la problématique initiale, à savoir l'étude de l'action et du discours sur l'action.

11.6 Conclusion de l'étude de cas

Comparativement aux études de cas précédentes, le cas de Catherine illustre bien la richesse à laquelle il est possible de parvenir lors d'un entretien de rétroaction. Les résultats montrent que la séquence est centrée sur le pôle de l'enseignant et le contenu. Très peu de moments sont accordés à l'apprentissage des élèves, que ce soit à l'oral ou par une activité écrite diverse. Le recours à un média conduit cependant à varier l'approche didactique bien que la préférence pour un modèle présentation/questionnement persiste. Catherine propose de nombreux feedbacks qui demeurent cependant stéréotypés.

Finalement, le retour au modèle théorique montre que l'aire didactique est prédominante, voire presque exclusive, et que les autres aires et processus ne sont pas réellement envisagés. En termes de formation, on peut conclure qu'il y a encore de nombreux gestes professionnels à développer pour une gestion complète et efficace d'une situation d'apprentissage : attention à la relation aux élèves, implications de ceux-ci, opportunités et recherche d'indices d'apprentissages, moments évaluatifs…

L'analyse de contenu indique que la rétroaction vidéo permet de mobiliser les trois niveaux de processus réflexifs même si la réflexion reste axée sur « une action terminée » plutôt que sur « une action à mener ». Les futurs enseignants se focalisent sur certains aspects de la situation (discours didactiques, supports didactiques, activités) au détriment d'autres (principalement les aspects liés à l'élève). Les informations obtenues permettent d'appréhender la manière selon laquelle les futurs enseignants préparent leur première leçon. Cette information est importante car la séance de micro enseignement étant organisée « tôt » dans l'année, les futurs enseignants n'ont pas encore eu l'occasion d'approfondir l'objet « préparation de leçon » via les cours de méthodologie… et certaines « représentations » de la préparation de leçon sont repérées. On note dans le discours de Catherine que l'enjeu le plus fort de la préparation de leçon est de parvenir à ne pas « ennuyer » les élèves et à rendre le cours agréable. Certes importante, cette préoccupation témoigne au moins de deux autres aspects : la crainte de devoir gérer un groupe dont la motivation n'est pas acquise et la relégation des objectifs d'apprentissage. La démarche a également permis de confirmer que *« les savoirs conceptuels sont très rarement mis à contribution dans les échanges entre stagiaires et enseignants accompagnateurs »* (Hensler, Garant, et Dumoulin, 2001, p. 38) : l'argumentation selon des principes théoriques – éthiques étant absente du discours de Catherine.

L'articulation des résultats montre que l'aspect didactique, largement mobilisé durant la séance de micro enseignement, apparait comme le plus abordé lors de l'entretien de rétroaction. Cette focalisation sur l'aspect « contenu » correspond au stade de survie des enseignants novices (Fuller 1969 ; Katz 1972) ; cette même focalisation se manifeste aussi dans les traces écrites des futurs enseignants (Derobertmasure, Dehon & Demeuse, 2010). Les aspects pédagogiques, quant à eux, sont identifiés comme relativement absents de la prestation et peu abordés au niveau de l'entretien de rétroaction. On constate cependant que Catherine a voulu susciter la motivation des élèves, mais qu'elle n'y est pas parvenue si l'on considère l'engagement (cf. le temps de parole, par exemple) des élèves. La préparation de leçon constitue une aide non négligeable sur laquelle Catherine se repose près d'un tiers du temps alors que les commentaires concernant l'élaboration de celle-ci sont rares dans l'entretien de rétroaction.

CHAPITRE XI : DISCUSSION

XI. Discussion

L'analyse globale des résultats indique que les futurs enseignants ne sont pas des « idiots culturels » (Coulon, 1987 cité par Lefeuvre, 2007) et qu'ils possèdent *une capacité de réflexion* leur permettant, par l'usage de l'écrit ou de l'oral, de produire « *des significations raisonnables et explicites* » de leur action (Lefeuvre, 2007, p. 35). En regard des présupposés théoriques adoptés dans ce travail, les manifestations (orales et écrites) peuvent être associées, à des degrés divers, à des manifestations de réflexivité. Ce constat est élaboré en tenant compte que les processus réflexifs, même si chacun d'eux détient une légitimité qui lui est propre, renvoient à des niveaux de complexité différents. Plusieurs caractéristiques identifiées dans l'analyse des résultats sont ici discutées et mises en perspective.

L'un des principaux résultats de l'analyse des rétroactions indique qu'une part importante des propos des futurs enseignants se réalise selon un mode proactif. C'est le futur enseignant qui « orchestre » les propos en prenant l'initiative du commentaire et en choisissant le « sujet » de celui-ci. Au sens entendu par Boutet et Gagnon (2009), ce type d'information amène à considérer que l'activité a permis aux futurs enseignants de manifester un signe d'approfondissement réflexif.

En ce qui concerne les processus réflexifs, le processus « décrire » a été identifié dans la plupart des matériaux analysés comme étant celui qui est le plus utilisé. Ce constat est rassurant dans le sens où il constitue, pour Presseau, Miron et Martineau (2004), la clef de voûte du développement réflexif. D'autres auteurs indiquent cependant qu'« *il est parfois difficile d'amener la personne accompagnée à quitter le terrain de la description de ce qui s'est passé ; la description, quoique nécessaire, peut être utilisée comme stratégie d'évitement* » (Hensler, Garant, Dumoulin, 2001,p. 3). Ce type de constat a été rencontré avec le futur enseignant 1/09. Dans le cas de cette rétroaction, la description occupe 40% des propos et peut être considérée comme un mode d'évitement de l'approfondissement mis en place par le futur enseignant.

Les résultats concernant l'articulation des processus aux objets sur lesquels ils portent ont plusieurs fois identifié le processus « intentionnaliser » comme particulièrement intéressant notamment lorsqu'il s'intéresse à la manifestation des réponses des élèves. Cet élément renvoie donc à ce que l'on peut caractériser comme l'une des préoccupations des futurs enseignants : « parvenir à faire répondre les élèves ».

Cette observation peut être documentée par les travaux de Durand (1996) concernant les préoccupations des enseignants. Selon cet auteur, les préoccupations des enseignants peuvent être résumées autour de cinq variables, hiérarchiquement structurées et associées à des temporalités spécifiques.

La première préoccupation renvoie à la notion d'ordre et regroupe les préoccupations relatives à la « bonne tenue » de la classe : contrôle des élèves, respect des règles, discipline, etc. La seconde, « la participation » concerne les préoccupations visant à engager les élèves dans une tâche[137]. La troisième, centrée autour du travail des élèves, concerne les préoccupations relatives à ce que font réellement les élèves en classe et à la conformité de ce travail vis-à-vis de ce qui est attendu d'eux. La quatrième variable se réfère à l'apprentissage : il s'agit de s'intéresser aux effets du travail des élèves. Finalement, le dernier type de préoccupation renvoie aux finalités mêmes de l'Education et de l'Ecole puisqu'il s'agit des préoccupations en lien avec le « développement » des élèves.

Ces cinq niveaux sont associés à des niveaux temporels : l'ordre renvoie à l'immédiateté puisqu'il apparait souvent comme le préalable à l'atteinte des autres motifs de préoccupation. La participation et le travail renvoient également à du court terme tandis que la quatrième et, surtout, la cinquième préoccupations renvoient aux moyen et long termes. « *Cette différenciation temporelle des préoccupations peut selon lui générer des dilemmes au cours de l'action, d'autant plus que l'atteinte des buts à long terme est difficile à appréhender et que l'action face aux élèves génère une situation de « crise temporelle »* (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008, p. 60).

Si, dans les analyses menées dans le cadre de ce travail, le modèle de Saint-Arnaud (1995) a permis de clarifier les intentions, il apparait que la caractérisation de celles-ci nécessite un approfondissement permettant, notamment, de préciser les intentions portant sur l'effet. C'est en ce sens que le modèle de Durant est proposé. En effet, comme l'illustrent les extraits suivants, l'effet « attendu » ne concerne nullement les préoccupations de niveaux 1, 3, 4 et 5 du modèle de Durant (1996) : le seul enjeu présenté est de faire participer les élèves et, comme l'indiquent Beckers et Leroy (2011) « *la prise en compte des effets d'apprentissage produits chez les élèves n'est guère spontanée* » (p. 10).

[« *on en parle justement, c'est pour avoir leur avis* » (futur enseignant 2/08)]

[137] L'analyse de cas relative au futur enseignant 8/08 en a montré une illustration [« *comment on va essayer de rendre ça pas trop ennuyeux, pas trop long* »] : la préoccupation consiste à ce que l'élève fasse quelque chose pour ne pas s'ennuyer.

[« *voir ce qu'ils pensaient de cette méthode-là* » (futur enseignant 4/08)]

[« *ça permet l'interaction, ça permet...* » (futur enseignant 5/08)]

[« *tiens finalement sur les quarante minutes il y aura beaucoup de moments où il aura des échanges* » (futur enseignant 8/08)]

[« *on s'est dit le but c'est de faire parler le plus possible* » (futur enseignant 8/08)]

[« *à chaque question on a tendance à vite reprendre la main en essayant qu'ils participent* » (futur enseignant 10/08)]

L'analyse de la dimension intentionnelle présente dans les propos des futurs enseignants fait ressortir trois éléments sur lesquels la formation doit accorder davantage d'importance :

- l'identification et l'explicitation des fins, mais également des moyens d'y parvenir ;
- l'identification de l'intérêt des activités en ce qui concerne le futur enseignant et les informations qu'il peut en retirer ;
- la prise en considération de niveaux de préoccupations supplémentaires tels que l'apprentissage et le développement de l'élève.

Le repérage des difficultés rencontrées par les futurs enseignants durant leur formation est identifié par certains auteurs comme primordial à l'amélioration des dispositifs de formation (Ria, 2010 ; Leblanc, 2007).

Cette étude a montré que trois éléments sont perçus comme source de difficultés :

- le pôle objet est difficile à négocier pour les futurs enseignants, car ils ne sont pas certains de posséder une maitrise suffisante des contenus à enseigner. Par ailleurs, Soulé, Baconnet et Bucheton (2010 p. 114) mettent en évidence « *la très grande difficulté des professeurs stagiaires des écoles ou de collèges à identifier et nommer avec précision mais aussi à faire identifier et nommer par les élèves la nature des savoirs enseignés, qu'ils soient objectivés ou sous-jacents dans les tâches demandées* » ;

- la gestion du temps et du rythme est vécue comme difficilement gérable et ils développent une « *façon spécifique d'éprouver le temps en classe : ils évoquent en permanence une course poursuite qu'ils n'ont pas la sensation de maitriser (…) l'horizon temporel des débutants est borné par la fin de leur leçon. L'intention qui s'y rattache est liée à l'attente obsessionnelle de parvenir au terme de leur plan, devenant davantage une contrainte à respecter qu'une ressource pour l'action* » (Ria, Sève, Durand, Bertone, 2004, p. 56) ;

- la gestion de l'interaction est orientée sur trois aspects : parvenir à faire participer les élèves, gérer l'inattendu de leurs réponses et maintenir la motivation, lesquels sont considérés par Ria et ses collègues (2004) comme des préoccupations typiques.

Certains de ces éléments ne sont pas anodins : ils sont entendus, notamment par Tupin & Bru (Paquay et al., 2007) comme des organisateurs de la pratique « *nous avons identifié les composantes des pratiques enseignantes les plus importantes en ce qu'elles jouent au sein des autres composantes (ou variables d'action de l'enseignant citées précédemment), un rôle organisateur interne majeur des configurations que prennent les pratiques enseignantes. Il s'agit de la dimension temporelle (…), des interactions et notamment des répartitions d'initiatives* » (Bru, 2007, p. 150).

La notion d'organisateur de la pratique est « *une notion de chercheur* » qui permet de « *rendre compte de la manière dont chaque enseignant gère des processus en tension dans sa pratique, de façon récurrente* » (Paquay et al., p. 141). Les organisateurs permettent aux chercheurs, les utilisant comme grille de lecture, de comprendre comment l'enseignant élabore une dynamique dans sa classe. Si au niveau le plus large, les organisateurs de la pratique s'inscrivent en continuité du domaine didactique traité et du cadre institutionnel et politique, la notion englobe *« également une réalité interne au sujet avec, en outre, ses motivations, ses intentions, et les schèmes qu'il développe dans sa confrontation aux situations* » (Vinatier & Pastré 2007, p. 99).

En termes de formation, les organisateurs de la pratique peuvent être, d'une part, utilisés pour orienter le travail de préparation aux stages afin de donner « *accès à des pistes concrètes pour gérer l'urgence de la classe envahie par des paramètres multiples* » (Paquay et al., 2007, p. 145), d'autre part, comme des éléments permettant aux futurs enseignants de mieux comprendre sa pratique : « *le débutant ne voit simplement que son acte et les conséquences directes de son acte. Il ne comprend pas tout ce qui se joue du côté de l'élève, du côté de la situation, et qui modifie son acte. Les organisateurs de la pratique l'aident à comprendre son fonctionnement.* » (Paquay et al., 2007, p. 150).

Si la notion semble intéressante à prendre en compte, la réserve émise par Pastré (Paquay et al., 2007, p. 152) l'est également : « *analyser les situations en termes d'organisateurs amène à mettre l'accent sur l'invariance et pas sur la singularité des situations. On pourrait dire que les organisateurs fonctionnent dans un champ de possibles, en ouvrant et en fermant certains d'entre eux. C'est utile et éclairant, mais on passe un peu à côté du côté singulier des situations* ».

La légitimation de l'action a été mise en œuvre dans les traces étudiées dans le cadre de ce travail. A ce sujet, si certains modèles de la conception de la réflexivité envisagent la justification de l'action comme primordiale (Sparks-Langer et al, 1990), d'autres expriment qu'« *il semble plus judicieux de demander au sujet de s'exprimer sur ce qui s'est passé plutôt que de l'interroger sur le pourquoi de son action : cela l'amène à décrire ce qui l'a motivé à agir et non à argumenter pour justifier son action* » (Gravel & Tremblay 1996, p. 534).

L'importance attribuée par les futurs enseignants à chacun des types de justification n'est pas la même : la légitimation selon des principes éthiques/théoriques n'est apparue qu'une seule fois tandis que la légitimation selon une préférence ou une habitude est apparue à de nombreuses reprises. Comme l'indique Fenstermacher (1996, p. 619) « *la plupart des enseignants considéreront leurs expériences passées comme un fondement empirique suffisant et adéquat pour justifier leur action* ». Dans le cas des futurs enseignants, se reposer sur une expérience « passée » est impossible : le repère qui est alors pris est leur situation… lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves. En revanche, un type de légitimation n'a pas été retrouvé dans les propos des enseignants en formation initiale, il s'agit de celui consistant à reposer la « *valeur et la validité de leur action sur le programme scolaire : « ça se trouve dans le manuel » ; « c'est au programme » ; « je m'accorde aux instructions officielles »* (Fenstermacher, 1996, p. 623). L'absence de telles justifications peut se comprendre par la relative absence de prescriptions (en termes de démarches par exemple) proposées dans les documents cadres. Les différents processus que l'on peut retrouver au sein du processus « légitimer » renvoient également à la distinction que l'on pose entre les croyances et les connaissances des enseignants (voir à ce sujet, Vause, 2009). L'argument de préférence ou de tradition est davantage soutenu par des croyances, alors que les arguments pédagogiques, théoriques ou éthiques reposent davantage sur les connaissances.

La notion d'alternative appliquée à l'étude des productions des futurs enseignants montre un recours beaucoup plus conséquent à la « proposition d'alternatives » plutôt qu'à l' « exploration » de celles-ci. Souvent, le but est de « proposer quelque chose de différent » mais l'intérêt des propositions n'est que très rarement pris en compte par les futurs enseignants. Or comme l'indique Lefeuvre (2007) citant Bru (2002) : « *la pratique d'enseignement s'inscrit sur un axe de temporalité. La configuration d'une pratique au temps « t » s'organise à partir des configurations passées (événements passés) et futures (projets d'action)* ». On comprend ici tout l'enjeu de la formulation d'alternatives valides : elles concernent la configuration future de l'action et s'élaborent par l'évaluation des configurations passées.

Le processus de questionnement est apparu comme relativement absent des propos des futurs enseignants. Ce processus, emprunté au modèle de Jorro (2005), est défini comme une attitude « *rarement parlée d'emblée, elle vient dans le cours de la situation parfois sur le mode de l'aveu, parfois sur celui de l'excuse comme pour reconnaître l'expression d'une pensée qui naît de la permanence de la difficulté. Rares sont les praticiens qui se positionnent ainsi* ». Dans le cas de cette étude, et dans le souci d'opérationnalisation de la notion de réflexivité au moyen des processus, le questionnement a été appréhendé dans une dimension beaucoup plus concrète, marquée par de réelles questions des futurs enseignants vis-à-vis de leur pratique, des objets des apprentissages, des élèves, etc.

L'analyse des objets sur lesquels portent les propos des futurs enseignants permet d'identifier les éléments considérés comme les plus importants (puisqu'ils en parlent) mais également les plus accessibles en regard de leur compétence d'analyse (puisqu'ils parviennent à en parler).

Les aires relatives au processus d'enseignement (aire didactique et aire psychopédagogique) sont massivement plus présentes que les aires relatives au processus d'apprentissage (aire d'objectivation et aire cognitive). De manière générale, la référence à l'élève n'est pas au centre du propos des futurs enseignants ; cependant, il faut tenir compte que certaines sous-catégories des aires d'enseignement incluent, d'une certaine manière, le souci des futurs enseignants pour l'élève. Ainsi, l' « aire psychopédagogique » présente une sous-catégorie intitulée « gestion de l'apprentissage » qui correspond à la manière selon laquelle le futur enseignant fait progresser l'apprentissage à partir de ce que proposent les élèves.

Les quatre extraits suivants identifient cet aspect : la manifestation des élèves est prise en considération, mais l'accent est porté sur la manière dont le futur enseignant gère ces manifestations, ce qui justifie le classement de ces interventions dans l' « aire psychopédagogique ». Ces extraits montrent également une difficulté relevée par Soulé, Baconnet et Bucheton (2010, p. 115) : celle de « *discerner les élèves dans leur singularité : la référence est davantage faite en fonction de la classe* ».

> [« *je pense que la petite erreur que j'ai faite c'est que je voulais les faire parler, écouter leurs réponses, expliquer la théorie, mais je pense que le fait de les laisser répondre sans donner la bonne réponse, ce n'était peut-être pas très bien !* » (futur enseignant 1/08 – rétroaction)]

> [« *ils donnaient la réponse... il y en a beaucoup, on faisait un exercice, on donnait une réponse, hop on passait à la suite. Moi j'essayais qu'elle aille un peu plus loin dans sa réflexion si ça n'avait pas été le cas* » (futur enseignant 6/08 – rétroaction)]

> [« *ce qui se passe entre le groupe classe et moi c'est du one to one, jamais entre eux »* (futur enseignant 7/08 – rétroaction)]

> [« *là aussi j'ai trouvé aussi qu'il y avait un manque de dynamisme et d'interactivité pendant que les élèves répondaient. Je leur demande les caractéristiques, ils me donnent les caractéristiques* » (futur enseignant 9/08 – rétroaction)]

Les résultats indiquent également une grande attention aux éléments directement observables tels « *que des descriptions de comportements spatiaux»* (Lefebvre & Poncet Montange, 1996, p. 608), leur attitude physique, leur manière de parler. (Fenstermacher, 1996). De la même manière que Baribeau (1996, p. 584), on remarque que « *les pensées gravitent autour de la gestion du temps et du contrôle de la classe (…) les données laissent voir la présence d'émotions à la fois confuses et intenses au moment de l'intervention (…) les moments d'incertitude, sans alternative consciente, sont fréquents.* À l'inverse, comme le notent Hensler, Garant et Dumoulin (2001, p. 38) *« les savoirs conceptuels sont très rarement mis à contribution dans les échanges entre stagiaires et enseignants accompagnateurs »*.

Une centration autour du « pôle enseignant » a surtout été remarquée dans les dossiers réflexifs de 2007-2008. Certains de ces extraits se sont « distingués » car ils traduisent une prise de distance avec le vécu direct pourtant généralement abordé par la référence au stress ou aux bonnes sensations ressentis. Les deux extraits suivants rappellent cet aspect :

> [« *Tout enseignant est un professionnel. Il est par conséquent indispensable qu'il développe et réfléchisse sur sa pratique tout au long de sa carrière. L'enseignant est tenu de s'adapter à des situations nouvelles et en inventer. Il apprend notamment à partir de sa pratique, mais les situations de travail ne seront formatrices que s'il peut les comprendre, les analyser et envisager d'autres possibilités d'action* » (futur enseignant 3/07 – dossier réflexif)]

> [« *Selon moi, l'enseignant doit être avant tout passionné ! Il doit réellement avoir soif de faire apprendre pour transmettre la soif d'apprendre. Il doit privilégier un climat de disponibilité, de respect et de confiance avec ses élèves et entre ceux-ci. De grandes qualités relationnelles sont indispensables* (…) » (futur enseignant 13/07 – dossier réflexif)]

Ces propositions peuvent être analysées en regard du modèle de Bajoit (2003 cité par Beckers, 2007a). Celui-ci postule que trois instances composent l'identité personnelle : l'identité engagée, l'identité assignée et l'identité désirée. L'identité désirée renvoie au projet que l'acteur veut mettre en place pour se réaliser et définit ce qu'il voudrait être. L'identité assignée correspond à ce que l'individu perçoit au niveau de ce « qu'on » attend de lui. Enfin, l'identité engagée peut être définie comme les conduites réelles de l'individu. En regard de ce modèle, il peut être considéré que les références au pôle enseignant, telles que celles-là, sont la manifestation de l'identité désirée des futurs enseignants.

Les fonctions et les interventions du superviseur ont été approchées au cours de ce travail. Cet encadrement nécessite de la patience et est une source de développement professionnel pour le superviseur (Fenstermacher, 1996, p. 630). Comme l'indique Heckman (1996, p. 650) : « *la rétrospection n'est pas systématique et ne se produit pas bande après bande ; le processus s'adapte* ».

Cette adaptation du superviseur a d'ailleurs été révélée par les résultats : il se caractérise par une manifestation majeure de propos interactifs (ce n'est pas lui qui mène l'échange) et accompagne le futur enseignant dans le développement de sa pensée : l'analyse des séquences de codes entre les propos du futur enseignant et du superviseur montre qu'il n'y a pas de rupture thématique lors des prises de parole du superviseur ; l'inverse n'étant pas forcément vrai. Ce résultat pourrait s'expliquer par ce que Correa Molina (2005, p. 5) désigne comme la « *compréhension intuitive* » du superviseur *« qui lui permettrait de saisir rapidement la logique de la situation, son dynamisme ou sa genèse. Cela viendrait donc influencer son intervention lors de l'entretien de supervision ».*

L'une des explications possibles visant à comprendre le « pourquoi » et le « comment » le superviseur développe ses compétences peut résider dans la réalisation de l'action en elle-même : expliquer, guider, rendre intelligible, rebondir, etc. sont à « *considérer comme des processus médiateurs de construction cognitive* » (Roux, 2003). Le même auteur, reprenant les propos de Barnier (1989, p. 387) indique que le superviseur va être amené à « *maîtriser un savoir-dire à propos d'un savoir-faire capable de lui permettre d'accéder au savoir-expliquer à l'autre comment s'y prendre. [...] Le tuteur effectue tout un travail de mise en mots, de modélisation qui le place en situation d'apprentissage en aidant au développement de sa réflexion et de sa capacité à abstraire* ».

La position de l'encadrant universitaire telle que celle adoptée par le superviseur de cette recherche semble ne pas rencontrer les problèmes récurrents identifiés dans la relation entre le maitre de stage et son stagiaire dont les échanges sont *« très peu explicites quant aux fondements de la pratique » (*Correa Molina & Gervais, 2010*,* p. 231), superficiels (Marzouk, 1997 ; Gervais, 2008) et monopolisés par le maître de stage. O'Neal et Edwards (1983 cités par Marzouk (1997) indiquent que les maîtres de stage « occupent » 72 % du temps de parole et « parlent pour le stagiaire », ce qui est par ailleurs souvent accepté par le stagiaire (Marzouk, 1997).

Le type d'intervention le plus fréquent chez le superviseur est celui de transmission d'avis, de conseils, de théorie, etc. Plus le pourcentage de ce processus est élevé, moins les questions métacognitives sont présentes dans le discours du superviseur. Cette observation a été interprétée en considérant que le superviseur, lorsqu'il estime que son discours doit avoir pour objectif d'informer le futur enseignant d'un aspect ou l'autre de la pratique, pour s'en assurer, recourt à la méthode la plus directe, à savoir la transmission.

À l'inverse, lorsque la situation ne l'impose pas, le superviseur amène davantage le futur enseignant à prendre du recul par rapport à ce qu'il a produit. Beckers (2007, citant Pelpel 1996) indique que ce type d'intervention n'est pas rare dans le type de relation étudié : il apparait que les interventions privilégiées d'un conseiller pédagogique sont du type « tu aurais dû » ou « moi à ta place, j'aurais » ce qui implique deux types de réaction chez le stagiaire : une attitude défensive et/ou une conformisation stricte, par mimétisme, aux attentes. La manière de percevoir cette attitude de « transmission » par le superviseur ne renvoie pas à cette logique « d'imposition », mais correspond davantage à ce que Correa Molina (2005, p.3) conclut au sujet des superviseurs de son étude « *qu'ils se considèrent avant tout comme étant des formateurs car, plutôt que d'observer le stagiaire pour voir s'il répond ou pas à un certain nombre d'exigences, ils profitent de l'entretien post-observation pour, par exemple, lui donner des pistes d'amélioration* » (2005 p. 3). La définition de l'entretien de rétroaction comme une « occasion » pour le superviseur de transmettre certains points aux futurs enseignants, correspond pleinement avec ce qui a été observé dans le cas du futur enseignant 1/09 (qui a fait l'objet de l'étude de cas « Mélanie »).

Si certains auteurs soulignent que les effets des interventions des superviseurs ne sont pas forcément positifs car « *l'adoption de nouvelles formes d'intervention ne se réalise qu'à la suite d'enquêtes minutieuses, de recompositions prudentes des scénarios de classe et avec souvent des émotions intenses* » (p. 47) et que, par ailleurs, les règles énoncées par les formateurs « *achoppent souvent sur le trop grand écart entre les niveaux d'exigence* » (p. 53) (Ria et ses collègues, 2007), il apparait, en regard de cette étude, que le superviseur s'est adapté aux propos tenus par les futurs enseignants en prenant garde de ne pas monopoliser l'échange ni d'utiliser la séance comme un moment de cours *ex cathedra.*

CONCLUSIONS

Conclusions

La thématique générale abordée dans ce travail concerne le champ de la formation des enseignants. Ce domaine est largement étudié notamment sous l'angle de la professionnalisation lequel constitue un courant théorique dont les décideurs politiques s'imprègnent pour élaborer les textes cadres relatifs à la formation des maitres. En Communauté française de Belgique, c'est le décret de 2001 relatif à la formation des enseignants qui établit les lignes directrices à appliquer dans le domaine. Ce document présente les treize compétences à développer chez les futurs enseignants. L'une d'elles, la treizième, relative au développement de la réflexivité, est au cœur de ce travail. Partant de ce prescrit, la proposition faite par l'auteur a été, d'un point de vue pédagogique, de mettre sur pied un dispositif de formation visant le développement de la réflexivité et, d'un point de vue scientifique, d'opérationnaliser cette notion, d'identifier et de caractériser la manifestation de celle-ci dans les propos des futurs enseignants.

La volonté n'a pas été de parvenir à la formulation d'une définition d'un concept déjà très (trop) défini, et ce, de manière peu consensuelle et peu opérationnelle. En effet, certaines recherches sont peu précises quant à l'interprétation à donner à leur résultat. On en retrouve un exemple chez Gravel & Tremblay (1996 p. 535) : « *Dans l'extrait qui suit, les propos de Fabienne montrent une donnée réflexive issue du rappel stimulé :* « *je vais essayer d'être moins gestuelle, cela n'a pas d'allure (…) ; je trouve que ça fatigue beaucoup. C'est fatigant de me voir* » ». Les auteurs font ici allusion à une donnée dite réflexive, mais sans en préciser la nature, le type, l'objet sur lesquels elle porte.

Les recherches menées dans le domaine ont également donné lieu à des résultats de nature et d'orientation différentes ; alors que selon Clot (1999 cité par Saussez *et al.,* 2001, p. 85) « *la personne ne nous a pas attendus pour produire des significations à propos de son expérience* », d'autres auteurs, cités par Collin (Calderhead, 1989 ; Hawkes et Romiszowski, 2001 ; Mansvelder-Longayroux et al., 2007 ; Ross, 1989 cités par Collin, 2010), concluent à une faible réflexion des enseignants en formation.

Partant de ces différents constats, il s'agit à partir de la synthèse de plusieurs modèles, de parvenir à la proposition d'une grille de lecture des propos des futurs enseignants. C'est en ce sens que treize processus réflexifs pouvant s'appliquer à divers objets de la situation d'enseignement-apprentissage ont été identifiés, regroupés en trois niveaux et utilisés dans le cadre de l'analyse d'un corpus de données écrites (rédigées par le futur enseignant ou retranscrites à partir d'un entretien de rétroaction).

Ce corpus comprend des données issues de trois années universitaires : 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010. En ce qui concerne la première année, ce sont seize dossiers réflexifs qui ont été analysés ; au niveau l'année 2008-2009, qui constitue l'année charnière au niveau des résultats, ce sont dix entretiens de rétroaction, 50 avis élèves et 10 dossiers réflexifs qui ont été analysés. Finalement, en ce qui concerne l'année 2009-2010, un cas, particulièrement atypique a été traité dans le cadre d'une étude de cas. L'intérêt des résultats est de parvenir à mieux définir une trace de réflexivité en la rapportant au processus mobilisé pour la faire émerger. La caractérisation des différentes productions des futurs enseignants permet ainsi d'identifier les spécificités de la réflexivité orale et écrite et de discerner l'impact de la séance de rétroaction.

Ce travail comporte un certain nombre de limites. Tout d'abord, en ce qui concerne l'organisation de la formation et des activités au départ de notre dispositif de recherche, il est entendu que la situation d'enseignement proposée (micro enseignement) nait dans un contexte artificiel particulièrement stressant pour les futurs enseignants : « première fois », présence des pairs (Chailley, 1995) et de superviseurs de l'université, enregistrement audiovisuel. Aussi, les traces constituant le corpus étudié sont liées à la rédaction et à la verbalisation d'une expérience singulière. Les différentes sources permettant d'alimenter le travail réflexif des futurs enseignants sont également sujettes à discussion. S'agissant d'un montage en direct, le document audiovisuel de la prestation des futurs enseignants, et plus précisément le choix des séquences montrées aux futurs enseignants, n'est pas neutre : *« l'observation directe comporte des limites intrinsèquement liées aux moyens de prise d'informations sur des situations par définition à la fois complexes et mouvantes (…). L'enregistrement vidéo, même s'il opère toujours un découpage du réel, ne livrant qu'une image partielle et donc partiale de la situation, crée toutefois un effet de réalité qui a souvent force de preuve »* (Faingold, 1997, p. 167). Si le superviseur est attentif à la sélection des scènes enregistrées, la démarche de montage oriente le travail mené sur la base du document audiovisuel. Ajoutons que les compétences techniques du superviseur ont également un impact sur la qualité du DVD et donc sur la réflexion menée à partir de ce document. Concernant les grilles d'observation complétées par les pairs, il est certain que le manque de formation de ceux-ci quant à l'observation des pratiques de classe est une faiblesse du dispositif : davantage former les futurs enseignants à l'observation pourrait contribuer à rendre le dispositif plus efficace. De plus, cette hétéro-observation constitue une « introduction » à l'analyse de pratique dont les bénéfices relevés par Tochon (2002, p. 29) sont : « *de permettre un approfondissement subjectif (…) ces réflexions sur les cas d'autrui jouent un rôle analytique par rapport à sa propre subjectivité dans l'action professionnelle* ».

Différentes remarques peuvent être formulées en ce qui concerne le cadre relatif à la manifestation des traces de réflexivité « orale », lors de l'entretien de rétroaction, ou « écrite », dans le cadre de la rédaction du rapport réflexif. En effet, même si ces « moyens » sont considérés comme pertinents dans le cadre du développement de la pensée réflexive (Berthon[138], 2006 ; Champy-Remoussenard & Lemius, 2006), certains auteurs considèrent que les caractéristiques des futurs enseignants peuvent biaiser les manifestations observées. Ainsi Hatton & Smith (1995) et Morisse (2006) jugent que le rapport à l'écrit (inhibition notamment) entretenu par chacun des futurs enseignants est une forme de biais face auquel l'analyste n'a que peu d'emprise ; celui-ci est d'autant plus important que la crainte pour les jeunes enseignants de livrer « quelque chose de personnel » sur lequel ils ont très peu de contrôle est présent (Hatton & Smith, 1995). De la même manière, Chaubet (2010, p. 27) s'interroge de la manière suivante : « *que fait-on des apprenants qui ne sont pas doués pour la parole, sont discrets de caractère ou fonctionnent essentiellement à l'intuition ? S'auto éliminent-ils d'emblée en ne participant pas à des dispositifs réflexifs qui soulignerait leurs faiblesses sans valoriser leurs forces ?* ». Il contrebalance cet argument en citant Osterman et Kottkamp (2004) qui avancent que *« dans le cas où l'échantillon est constitué d'étudiants universitaires, on a peut-être affaire à une sélection culturelle, à un groupe de « survivants » – les moins aptes à s'exprimer ayant déjà été éliminés par un système de toute façon verbocentré* ». Sur la base de la prise de conscience des éventuelles difficultés pouvant être rencontrées et vécues lors de l'une ou l'autre des activités, la présence des deux activités permet de proposer au plus grand nombre de futurs enseignants au moins une qu'ils sont en mesure de réaliser.

Ces propos renvoient, d'une certaine manière, à la question de l'existence de prérequis à la mise en place d'une démarche réflexive. De Cock (2001 cité par Thyrion, 2004) distingue des prérequis cognitifs (parvenir à prendre du recul, s'interroger, prendre de la distance, etc.) et affectifs (implication et engagement des futurs enseignants autant au point de vue de sa démarche personnelle « insondable » vis-à-vis de sa pratique que de sa manifestation au travers des activités permettant d'appréhender les traces). L'implication dans les activités proposées apparait comme primordiale : si l'on reprend l'exemple de la rétroaction 5 (R5/08, année académique 2008-2009), on constate que le superviseur parle moins de 5% du temps et que le futur enseignant monopolise la parole, notamment par l'utilisation du processus de description (57 %).

---

[138] « *Les caractéristiques de l'écriture donnent à penser qu'elle joue un rôle spécifique dans la démarche de recherche et de formation. En effet, l'écriture met en œuvre une démarche de concentration convergente sur des points où la parole purement orale tend à glisser. Elle offre la permanence d'une trace qui facilite la prise de distance par rapport aux pratiques, trace sur laquelle l'auteur peut revenir. » (p.105).*

Cette situation place le superviseur dans une position délicate, car s'il peut effectivement attester que le futur enseignant accepte de discourir, massivement, au sujet de sa pratique, s'engage-t-il réellement dans l'échange au sujet de celle-ci ? Les deux études de cas visant à pointer les prérequis nécessaires à la mise en place d'une démarche réflexive vont également dans le même sens.

Une des limites du travail à partir de la notion de la réflexivité peut être la notion elle-même, ou du moins la manière selon laquelle celle-ci est définie dans le cadre de la formation initiale d'enseignants. En effet, de manière générale, si la verbalisation ne peut pas prétendre tout mettre à jour (Correa Molina & Gervais 2010), que l'entretien et son analyse « *ne peuvent expliquer toute l'activité et ne représentent pas les seuls accès aux processus cognitifs qui l'orientent* » (Grangeat & Besson, 2006, p. 41), que les buts poursuivis par les enseignants « *sont contextuels, mouvants et contradictoires* » (p. 247) et que les premières expériences d'enseignement sont marquées par la recherche de solutions immédiates aux problèmes rencontrés en classe, etc. l'optique défendue dans la démarche proposée est de postuler que « *le fait de ne pas pouvoir penser en temps réels à ce qu'ils* (les futurs enseignants) *font ne justifie pas l'action irréfléchie et ne les empêche pas d'avoir des pensées rationnelles sur ce qu'ils font. On peut se préparer soi-même à agir différemment dans le futur* » (Fenstermacher, 1996, p. 627).

Notons finalement qu'une des caractéristiques de l'approche retenue est de procéder à une analyse *a posteriori* et verbalisée de la pratique sans nécessairement s'intéresser à la pratique en elle-même. C'est en vue de parvenir à davantage de prise en considération de l'observation de la pratique que les résultats de cette recherche ont été et seront couplés à ceux de la thèse actuellement rédigée dans le service de Méthodologie et Formation, par Arnaud Dehon. Les études de cas présentées dans ce travail en constituent un exemple. La difficulté rencontrée avec ces résultats, en termes de formation, réside dans l'incapacité de les fournir dans un temps suffisamment court pour être utiles aux futurs enseignants lorsqu'ils sont en cours de formation. Avant d'y parvenir, il sera nécessaire de réitérer l'opération sur un nombre plus grand d'individus afin d'identifier les éléments relativement stables et ainsi mieux former les superviseurs à la détection des éléments à appréhender. L'obtention de ces résultats sera « facilitée » lorsque l'équipe de recherche parviendra à intégrer les résultats acquis à partir du traitement automatique du signal (déplacements, regards, gestes, prises de paroles, etc.). Cette automatisation peut, à terme, offrir une source d'informations qui permettrait d'affiner les résultats et d'en disposer beaucoup plus rapidement à des fins de formation.

Les résultats de notre thèse permettent également de parvenir à la formulation de recommandations concernant les méthodes utilisées, l'organisation de la formation pratique des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur ainsi que le rôle et la formation du superviseur. Finalement, les épineuses questions relatives à l'injonction paradoxale « sois réflexif » et à l'évaluation des travaux des futurs enseignants sont abordées.

Les premières recommandations traitent de la question des méthodes. À partir des typologies de Tesch (1991), Lejeune (2008), Weitzman & Miles (1996) et Jenny (1997) impliquant un seul critère (niveau de complexité, degré d'automatisation, domaine théorique sous-jacent), une classification multicritères a été élaborée. L'utilisation des fonctionnalités de trois logiciels a permis de caractériser de manière distincte les corpus analysés : le recours à Tropes® a permis d'identifier, lors de la phase exploratoire, la nécessité de coupler la notion d'objet à la notion de processus; l'utilisation de Nvivo® a permis, lors de la deuxième phase de recherche, de caractériser les productions des futurs enseignants (rétroaction, dossier réflexif, avis des élèves) en fonction des deux modèles retenus concernant d'une part les treize processus réflexifs et, d'autre part, la modélisation de la situation d'enseignement-apprentissage. Une comparaison de ces deux logiciels a été effectuée à l'occasion de la phase exploratoire de cette recherche. Cette comparaison a pris en compte les caractéristiques techniques et les fondements théoriques sur lesquels reposent les deux outils, mais aussi une analyse davantage appliquée, relative à leur utilisation.

Le logiciel QDA Miner®, sur la base des résultats de Nvivo®, a permis de coupler des informations de nature statistique aux résultats du codage, notamment via le recours aux séquences de codes. Si ce type d'analyse peut être effectué « intuitivement » et de façon non systématique avec le logiciel Nvivo® (fonction des « requêtes composées »), il s'agit d'une fonctionnalité peu développée, davantage intuitive et dénuée d'information statistique. À l'inverse, QDA Miner® permet de baser « *l'identification de patterns sur autre chose que « l'impression » que pourrait éprouver l'analyste lorsque un élément « lui saute aux yeux ». L'identification de ces éléments repose sur une analyse* » (Collin, 2010, p. 124).

Concernant le recours aux opérations statistiques de QDA Miner®, et comme l'exprime Collin (2010, p. 27) « *il est possible de penser que l'analyse de séquences objective davantage les résultats obtenus que ne le ferait une approche purement interprétative, ce qui n'est toutefois pas sans limites* ».

Cette utilisation conjointe des logiciels QDA Miner® et Nvivo® permet d'en effectuer la comparaison comme le proposent Collin et Meunier (2009). Ces auteurs envisagent de comparer les logiciels selon les fonctions : création de projet et d'importation de documents, attribution des valeurs, organisation des documents, codage, validation du codage, analyse des codes et de conversion entre les deux outils.

Par rapport à cette proposition, à laquelle nous nous rallions pleinement, quatre catégories sont ajoutées : l'ergonomie, la traçabilité des analyses, l'aide à la retranscription et le retour au contexte d'origine des segments codés. En ce qui concerne l'ergonomie, notons que Nvivo® permet à l'utilisateur des logiciels de la suite « Office » de Windows une navigation relativement intuitive tant leur mode de présentation est proche ; en ce qui concerne la traçabilité des données, même si les deux logiciels disposent d'une fonction de sauvegarde des résultats, l'outil « journal » de QDA Miner® organise les informations de manière plus précise et enregistre systématiquement une description de chaque opération effectuée. Le seul inconvénient de ces outils assurant « le parcours » de recherche est qu'ils ne permettent plus à l'analyste d'avoir accès aux extraits du corpus concerné par les résultats, il est alors nécessaire de (re)générer le tableau de résultats. Au niveau de l'aide à la retranscription[139], Nvivo® propose un outil facile d'utilisation et parfaitement intégré au logiciel. QDA Miner®, quant à lui, ne dispose pas de cette fonctionnalité mais peut, en revanche, lire la plupart des documents ayant été retranscrits avec un logiciel *ad hoc*. Finalement, en ce qui concerne le retour au contexte d'origine des segments codés, Nvivo® propose, à partir de chacun des résultats, d'avoir accès au contexte d'encodage (dont l'utilisateur peut paramétrer « l'étendue ») ; QDA Miner®, quant à lui, en ce qui concerne les résultats proposés par la séquence de codes, informe du contenu des codes considérés, mais ne permet pas de retourner directement au cœur du document codé (l'analyste doit recourir à une autre fonction du logiciel, spécifique à la recherche de texte).

L'utilisation de ces outils amène également à insister sur le statut qu'il est important de conférer au logiciel : celui « d'outil » et, conséquemment, sur le rapport qu'il est nécessaire d'entretenir avec celui-ci. Comme le signale Aubert (2000), le recours à un logiciel pour analyser un corpus écrit ne doit pas aboutir à un aveuglement technique ou encore, selon Weitzman (2003), à la certitude selon laquelle le recours à un logiciel signifie rigueur méthodologique.

[139] Cette phase de la recherche n'est bien entendu pas commune à toutes les recherches pouvant être entreprises à l'aide de ces logiciels, mais dans le cas de cette recherche, cet aspect a été relevé comme important.

Aubert (2000, p. 33), reprenant les propos de Bardin (1980), rappelle, d'une part, qu'« *on n'obtiendra à la sortie que ce qui a été mis à l'entrée, le mauvais comme le bon, l'inutile comme l'utile* » et, d'autre part, que les indices numériques fournis par le logiciel ne peuvent permettre l'économie d'un retour au texte et d'une « lecture flottante » de celui-ci. Il s'agit d'un travail délicat soumis à la subjectivité et l'interprétation de l'analyste (Bournois *et al.,* 2002; Van der Maren 1997; Trudel 1999) lequel devra faire preuve de rigueur méthodologique et de transparence, c'est-à-dire, assurer une forme de traçabilité du « chemin » parcouru depuis l'acquisition des données jusqu'à la proposition de résultats (exemples : communiquer les éventuelles modifications de scénario dans Tropes®, le paramétrage des séquences de codes dans QDA Miner®, etc.).

Sans la prise en considération de tous ces éléments mentionnés précédemment, le risque signalé par Garreau & Bandeira De Mello (2008) de voir, à la suite de l'utilisation de logiciels d'analyse de contenu, un chercheur incompétent se transformer en un chercheur encore plus incompétent, devient d'autant plus réel… comme c'est le cas avec le logiciel QDA Miner®, au moyen duquel une multitude de résultats statistiques peut être obtenue par quelques rapides opérations « presse-boutons ». La réflexion concernant l'utilisation d'un ou de plusieurs logiciels d'analyse de contenu doit, non seulement, être précédée de la définition opérationnelle de l'objet de recherche, mais également être considérée comme une question traitant des moyens de la recherche et non de ses fins.

En ce qui concerne le choix du type d'analyse, la majorité du traitement de la deuxième phase de recherche a privilégié le recours à un logiciel réflexif (au sens entendu par Lejeune, 2008) permettant le codage, par l'utilisateur, d'extraits des corpus. Ce choix s'est notamment justifié par la nature de certains corpus (retranscriptions) et la volonté de parvenir à une association des objets aux processus réflexifs. Or, dans la perspective de parvenir à l'analyse d'un corpus de données plus conséquent, une telle méthode est peu applicable car trop coûteuse en temps. Le recours à l'approche automatisée doit donc être vu comme un outil permettant de relever rapidement certaines caractéristiques des propos réflexifs par l'élaboration d'un scénario d'analyse *ad hoc* au même titre que la proposition de Piolat & Bannour (2009) en ce qui concerne les manifestations de l'émotion. Même si ce travail demande la mise en place d'une démarche de recherche conséquente, quelques exemples du type d'indicateurs à rechercher et à organiser peuvent être formulés, notamment en ce qui concerne l'identification des processus réflexifs.

Le processus relatif à la formulation d'alternatives peut être détecté par le repérage des éléments suivants : l'emploi du conditionnel et particulièrement les verbes « pouvoir » et « devoir » (j'aurais dû/pu), les connecteurs « par ailleurs », « dorénavant», « désormais », etc., les indications temporelles « dans le futur », « la prochaine fois », etc. ; les verbes « vouloir », « rechercher », « tenter », « s'attendre »… peuvent indiquer un recours à l'intentionnalisation ; le verbe « falloir » peut indiquer une théorisation du futur enseignant ou une transmission du superviseur, etc. C'est de cette manière qu'ont procédé Grangeat & Besson (2006, p. 40) pour catégoriser les schèmes présents dans le discours des futurs enseignants : « *les invariants opératoires débutent par un connecteur de condition ou de temps qui annonce un événement déclencheur d'une action. Les buts sont représentés par des connecteurs de but et l'énoncé d'un objectif. La règle d'action est repérée par un verbe factif et un sujet désignant l'enseignant, seul ou avec d'autres. Les savoirs de référence sont identifiés par une justification initiée soit par la présence d'un connecteur de cause, soit par une modalisation exprimant un doute ou une intensification du discours soit, enfin, par un terme marquant un point de vue subjectif sur l'action décrite* ».

En ce qui concerne la méthodologie utilisée dans cette recherche, les résultats ont montré leurs limites en ce qui concerne la prise en considération de ce qui se déroule, durant l'entretien, en termes de construction, au fil de la séance, de la démarche de réflexion, de l'enchainement entre les propos du superviseur et du futur enseignant, de l'impact du recours au DVD comme support commun, etc., bref la complexité relative à la construction de l'échange entre les futurs enseignants et le superviseur.

Différentes procédures ont été utilisées pour parvenir à des résultats concernant l'interaction :

- le logiciel Nvivo® a pu être utilisé pour catégoriser les propos en fonction de l'initiative de la parole ;
- le logiciel QDA Miner® a été utilisé pour appréhender les séquences de codes ;
- le recours à un tableur et l'utilisation limitée d'Observer® ont permis d'approcher l'organisation et répartition des interactions dans le temps.

Cependant, les résultats sont, d'une part, obtenus à la suite de démarches fastidieuses et chronophages rendant leur systématisation impossible, et, d'autre part, insuffisants pour parvenir à appréhender la complexité de l'interaction. Il serait, par exemple, novateur de dépasser l'analyse d'un couple de codes et de travailler sur un trio de codes comme le proposent Vermersch, Martinez, Marty, Maurel & Faingold (2003) afin d'investiguer l'impact d'une relance sur le propos du futur enseignant dans le but d'étudier « *l'influence de la part de l'interviewer par ses relances* » et « *la dynamique propre de l'interviewé* ». En d'autres termes, si la thématique A est avancée par le futur enseignant et que le superviseur s'engage sur une thématique B, que va-t-il advenir des propos du futur enseignant : va-t-il poursuivre et terminer son propos relatif à la thématique A ou l'intervention du superviseur sera telle qu'il s'engagera dans un propos concernant la thématique B ?

Une autre option, nécessitant de recourir aux concepts et outils de champs conceptuels peu traités dans ce travail, est également envisagée. Il s'agit de s'intéresser aux apports de la cognition distribuée (esquissée dans la partie théorique de ce travail) laquelle permettrait de parvenir à l'approfondissement de ce que « renferme » la séance de rétroaction. Dans le même ordre d'idée, l'analyse interlocutoire de l'échange entre le superviseur et le futur enseignant serait pertinente à plus d'un titre. L'intérêt d'y recourir est qu'elle permet de « *décrire la dynamique interlocutoire en contexte interactionnel* » (Roux, 2003) en examinant « *comment les cognitions émergent de l'interlocution et comment les individus sont susceptibles de s'en saisir, c'est-à-dire d'apprendre dans l'interaction* » (Trognon & Coulon, 2001, p. 59) et donc d'identifier « *pourquoi et comment l'interlocution peut être génératrice de progrès cognitifs* » (Roux, 2003). Les présupposés de l'analyse interlocutoire sont de considérer « *qu'une conversation se tisse par le déploiement d'une logique qui réalise les propriétés des actes de langage qui y sont accomplis* » (Kostulski & Prot, 2004, p. 429) et qu'il est possible de parvenir à une modélisation de l'architecture conversationnelle.

L'univers d'une conversation se construit au fur et à mesure que les personnes qui y contribuent interagissent. En ce sens, les conversations peuvent être considérées *« comme des transactions consistant à construire du sens* » (Roux, 2003). La transaction renvoie à « *une situation d'interaction conventionnellement définie qui s'organise en fonction des attentes et des rôles institutionnalisés qu'elle porte, comme une psychothérapie, un entretien de conseil, un débat politique télévisé* ». (Kostulski & Prot, 2004, p. 429). Elle « *se présente selon une suite d'échanges – unités de base s'enchaînant linéairement (si les interventions appartiennent à un même niveau de discours) ou hiérarchiquement (si les interventions entretiennent des rapports de dépendance)* » (Roux, 2003).

Les structures linéaires sont nommées « échanges », les structures hiérarchiques, « interventions » (Moeschler, 1985 cité par Kostulski & Prot, 2004). Au sein de ce type d'analyse, chaque proposition est caractérisée par un contenu et par une force exercée sur celui-ci. Cinq types de force existent : directif (donner un ordre), assertif (donner un point de vue), déclaratif (effectuer un jugement), commissif (s'engager) ou expressif (faire part d'une émotion) (Yvon et Saussez, 2010). À ce premier degré d'analyse, s'ajoute un second, issu de la théorie de la sémantique générale « *qui recoupe la logique illocutoire (réussite) et logique intentionnelle (satisfaction) (…). Une proposition peut être réussie ou satisfaite. (…). Un acte de parole est réussi s'il est compris par l'interlocuteur (…) il ne sera satisfait que lorsque l'interlocuteur aura effectivement accompli l'ordre qui lui a été donné* » (Yvon & Saussez, 2010, p. 76). Selon cette logique c'est la réponse de l'interlocuteur qui détermine la valeur du message de l'émetteur car c'est le sens que ce dernier donne au message qui permet de « *formaliser la proposition et sa fonction dans la dynamique conversationnell*e » (Yvon & Saussez, 2010, p.77). Cette étude « au fil de la conversation » (Roux, 2003) est particulière dans le cadre d'un entretien de rétroaction car, comme l'indiquent Yvon et Saussez (2010) au sujet de l'analyse interactionnelle d'autoconfrontation, il convient de distinguer deux activités : « *une activité conversationnelle et une activité d'analyse. La conversation devient alors l'instrument qui permet d'alimenter l'activité d'analyse* » (p.79).

En ce qui concerne le superviseur, la recherche s'est particulièrement intéressée à l'analyse de la séance de rétroaction au sein de laquelle le rôle du superviseur est fondamental. Cependant, si celui-ci endosse un rôle important, aucune préparation à cette fonction n'est mise en place. La situation de supervision est vécue, mais le superviseur ne bénéficie pas, à la suite, d'un entretien réflexif lui permettant de s'améliorer ! Notons également, comme l'indiquent Loughran (2006 cité par Chaubet 2010) ou Yost, Sentner & Forlenza-Bailey (2000 cités dans Peters et al, 2005) que les futurs enseignants ont « *tendance à imiter le type d'enseignement qu'eux-mêmes ont reçu* », la mise en œuvre d'une démarche réflexive par le formateur a une influence, ne fut-ce qu'en termes de modèle, sur les participants à la formation, ici les futurs enseignants.

Bien que le rôle du superviseur n'ait pas été l'objet central de cette recherche[140], quelques éléments issus des résultats permettent de souligner certains aspects auxquels il serait intéressant de rendre le superviseur attentif. Une liste, non exhaustive, de ces différents points est proposée à la suite :

- il est nécessaire que le superviseur attire l'attention, par ses interventions, sur les aspects liés à l'apprentissage. En effet, si des éléments associés à l'aire d'objectivation ont pu être identifiés, les références à l'aire cognitive sont restées particulièrement absentes des propos des futurs enseignants sans que le superviseur n'y fasse davantage allusion. Il en est de même pour la référence à la notion de résultat. Il apparait également que ces objets, qui sont les moins abordés, présentent les dispersions les plus importantes (coefficient de variation) en termes de formulation de propos y étant associés ;

- il est important que le superviseur reste attentif aux éléments « non observables directement » dans la pratique d'enseignement (référence à la préparation de leçon, la transposition didactique, les manifestations cognitives) car ce sont ceux que les futurs enseignants commentent le moins ;

- étant donné que l'identification des difficultés par le futur enseignant a été répertoriée comme un processus permettant la proposition d'alternatives, il serait intéressant que le superviseur y soit davantage attentif et, plutôt que de recourir à un questionnement frontal du type « quelles alternatives aurais-tu pu mettre en place », favoriser un questionnement visant à identifier les difficultés rencontrées ;

- partant du constat selon lequel la proposition d'alternatives est beaucoup plus présente que l'exploration d'alternatives et que ce premier processus se distingue du second dans le sens où il n'attend pas une évaluation de la proposition, il serait utile que le superviseur soit attentif à la détection de ce type de proposition et qu'il amène le futur enseignant à évaluer la pertinence de ce qu'il propose (intérêt, impact, faisabilité…) ;

[140] En ce qui concerne les démarches de recherche pouvant être entreprises sur d'autres matériaux, les données issues de l'année 2010-2011 (dispositif 2.1) méritent que l'on s'y intéresse. Pour rappel, cette année voit l'introduction de deux changements dans la collecte des données : d'une part, ce sont deux superviseurs qui se répartissent les séances de rétroaction vidéo, d'autre part, l'une des séances de cours dispensée par le futur enseignant lors de ses stages fait l'objet d'un enregistrement et d'une séance de rétroaction vidéo (version 2.1). Les données de la rétroaction se répartissent donc en quatre ensembles : les deux séries d'échanges lors de la rétroaction 1 (groupe du superviseur A et groupe du superviseur B) ainsi que les deux séries d'échange lors de la rétroaction 2. Ces données permettent de considérer des aspects « nouveaux » dont ceux de comparer (1) les propos tenus par le superviseur A et le superviseur B au cours des supervisions 1 et 2 ; (2) les propos tenus par les futurs enseignants lors des supervisions 1 et 2 (en considérant également l'influence du contexte).

- le processus d'intentionnalisation, particulièrement crucial en termes de développement de la réflexivité (Sparks-Langer et al., 1990) peut se manifester en regard de différents aspects (Saint-Arnaud, 1995). Les résultats de la recherche ont montré que l'intentionnalisation de l'effet prime sur la prise en considération des démarches et de l'intérêt pour l'utilisateur. A nouveau, il serait utile que le superviseur détecte ce type de manifestation de la part du futur enseignant afin qu'il l'amène à prendre conscience de toutes les dimensions sur lesquelles l'intention peut porter. L'articulation de ce modèle à celui de Durant (1996) montre aussi que les préoccupations poursuivies lors de l'énonciation des intentions ne concernent que le niveau 2 des préoccupations ; l'apprentissage et le développement de l'élève n'apparaissent pas comme intention explicite ;

- le processus de légitimation doit également être encouragé par le superviseur tout en restant vigilant vis-à-vis des arguments reposant sur la notion de préférence, d'habitude ou de tradition. Ils doivent nécessairement être déconstruits et interrogés au niveau de leur pertinence par le superviseur : « est-ce réellement mieux ? », « est-ce efficace », « n'y-a-t-il pas d'autres manières de faire ? » ;

- en ce qui concerne le questionnement par le superviseur, la mise en place de procédures (questions de type métacognitif, par exemple) est à encourager car elles permettent, au sein d'une activité organisée sur le mode de la réflexion partagée, de baliser l'échange et d'assurer un meilleur balayage du « spectre » (il peut être difficile de s'en rendre compte durant l'action). Cette démarche permet également de réduire les « écarts » entre les futurs enseignants vis-à-vis de leurs compétences langagières d'une part, et d'analyse de leur pratique, d'autre part. Cette structure concourt à l'élaboration partagée de l'analyse de la prestation et favorise la prise de recul du futur enseignant ; en ce sens, il s'agit également d'apporter une aide au futur enseignant en vue de la rédaction de son dossier réflexif ;

- finalement, il est également crucial de rendre le superviseur conscient du type de démarche d'accompagnement/supervision qu'il met en place. On peut, à cette fin, s'inspirer de l'outil proposé par Champion et ses collègues (cité par Beckers, 2007, p. 281) qui vise à positionner l'accompagnement en fonction de l'attribution de la responsabilité du superviseur et du futur enseignant face au développement identitaire et aux résultats de l'action professionnelle.

Finalement, une difficulté à laquelle ce type de recherche se heurte, au-delà de synthétiser de nombreuses conceptions de la réflexivité, est de résoudre le problème relatif à l'injonction paradoxale du « sois réflexif » tout en parvenant à évaluer, à l'aide d'une note chiffrée[141], les productions des futurs enseignants (dossier réflexif). Le premier argument plaidant pour l'action d'amener explicitement à la rédaction ou la verbalisation d'éléments dits réflexifs est de concevoir celles-ci comme un enjeu au niveau de la recherche. En effet, comment valider par la recherche les modèles de formation s'il n'y a pas de traces sur lesquelles se baser pour le dire ?

Cette réflexion donne naissance à une interrogation concernant les consignes définissant l'objet d'analyse. En effet, comme l'indique Cros (2006), en ce qui concerne l'écriture réflexive, les effets de la pratique d'écriture sont étroitement liés au contexte de formation dans lequel elle s'inscrit, et plus particulièrement aux modalités mêmes d'accompagnement du formé dans son processus d'écriture. Aussi, comment, en tant que formateur, pousser les futurs enseignants à une écriture réflexive sans que celle-ci ne corresponde à une stricte réponse à une consigne ? Une autre interrogation concerne le rapport entre ce que le formateur connait des modèles de réflexivité et l'orientation de l'écriture réflexive. Si le formateur se réfère à un modèle en particulier, doit-il, dans les consignes de rédaction, explicitement demander aux futurs enseignants de légitimer leur action ? Ce lien délicat est également souligné par Morisse (2006) et De Cock (2007). En résumé, faut-il se limiter à mettre en place des activités susceptibles de développer la réflexivité, attendre des productions dites réflexives sans que cette production n'ait clairement fait l'objet de consignes précises et, par la suite, évaluer cette production ? Au contraire, la réflexivité peut-elle être conçue comme une compétence pouvant faire l'objet d'une « didactisation », et être paramétrée, en contexte de formation initiale, par des outils d'aide à la rédaction réflexive ?

Dans le cadre de cette recherche, l'option initiale a été d'analyser des traces de réflexivité survenues dans un contexte particularisé par un relatif « non paramétrage » de la réflexivité. L'idée sous-jacente a été de parvenir à identifier les manifestations « spontanées » principalement générées par la réalisation d'activités pédagogiques supposées en favoriser le développement. Les résultats de la recherche montrent que, malgré l'accès à divers processus réflexifs et ce, en lien avec bon nombre d'objets, certaines facettes restent peu voire non mobilisées.

[141] Il s'agit de remettre une « note » pour le cours de « stage préparatoire à l'enseignement ».

Partant de ce constat, on peut conclure à l'efficacité du dispositif mis en place et attribuer, par exemple, le faible recours à l'exploration d'alternatives aux caractéristiques inhérentes du jeune enseignant, voire même, à la variabilité du niveau de compétences rédactionnelles et d'analyse des pratiques des individus. Or, si l'on reconnait que réflexivité n'est pas un don mais bien une compétence, on peut développer cette compétence en la cadrant[142] dans le contexte de la formation initiale[143] avec pour postulat que ce processus, sur la base du développement professionnel, se poursuivra de manière autonome.

Bien entendu, cette proposition est davantage exposée à l'effet négatif identifié par Beckers (2009a, p. 11) en ce qui concerne « *l'authenticité de la réflexion* » pouvant être court-circuitée par la double casquette du destinataire-évaluateur (Ledur, 2004). *A contrario*, elle comporte un avantage du point de vue de l'évaluation puisqu'il s'agirait d'octroyer une note à une production dont les formes seraient délimitées, transmises au futur enseignant et opérationnalisées[144]. Il ne s'agit pas, bien entendu, de l'élaboration d'une norme distinguant la « bonne » réflexivité de la « mauvaise », mais bien d'un outil d'aide à l'écriture (et donc proposé à la suite de l'entretien de rétroaction), pouvant se présenter sous la forme d'une clef de détermination, permettant au futur enseignant de prendre davantage de recul par rapport à son action. Il ne s'agit pas non plus de formater des jeunes enseignants en les transformant en automate d'une réflexivité simplifiée voire « simpliste ». Il s'agit d'un procédé complexe visant la maîtrise d'un socle.

---

[142] Ce point de vue peut être ramené, d'une manière très concrète voire caricaturale, à ce que l'on pourrait envisager au sujet de la nage : on peut apprendre à nager seul grâce à différentes activités (bouées, planche, etc.) et développer différents types de nage plus ou moins rapides, avec des niveaux de rendement de l'activité physique divers… Cependant, on risque alors très peu de parvenir spontanément à nager le crawl ou la brasse. Il est donc possible de devenir champion d'une nage approximative et personnelle, mais il y a forte à parier que celle-ci restera toujours moins efficace que celles ayant fait l'objet d'un apprentissage et d'un développement de techniques.

[143] Il est important de rappeler que la formation initiale ne compte « que » 300 heures et que, malheureusement, les formateurs ne peuvent, parfois, pas disposer d'un temps suffisamment long pour attendre un développement en toute autonomie. Par analogie, ne pas agir reviendrait à reconnaitre, pour la formation, le même type de critiques que celles émises par les défenseurs de la « *direct instruction* » à l'encontre du socioconstructivisme lesquels lui reprochent, par son approche relativement ouverte, de ne pas contribuer à la résorption des écarts entre les plus forts et les plus faibles (Gauthier, 2007).

[144]Des propositions de balises à ce type d'écrit existent (Beckers 2009a, p. 11-12 ; 2009b 14-15) : *ancrage de la réflexion dans l'action professionnelle située, décrite avec précisions* ; *l'élucidation du point de vue interprétatif pris par l'acteur sur la situation et des indicateurs qui le fondent* ; *l'ouverture à des points de vue alternatifs, la prise en compte de nouvelles facettes de la tâche ou de la situation* ; *la mobilisation pertinente de concepts et ou de théories qui peuvent soutenir la compréhension et étendre la portée du cas local* ; *l'expression d'une sensibilité aux buts prioritaires du métier* ; *la capacité d'évaluer avec réalisme l'efficacité de son action professionnelle ; la capacité à identifier des pistes adéquates de régulation consécutives à l'autoévaluation portée.*

Cet outil devra également prendre en considération les spécificités des activités proposées lesquelles ont été identifiées lors de la comparaison des différentes productions des futurs enseignants (exemple : la prise de conscience est typique de la rétroaction alors que la théorisation ne semble pouvoir survenir que dans la phase de rédaction du dossier réflexif).

En parallèle et en articulation à cet outil, un deuxième outil, à destination de l'évaluateur, mais connu du futur enseignant, peut être proposé : il s'agit d'une grille d'analyse simplifiée permettant de parvenir à une systématisation de l'évaluation de la manifestation de traces écrites de réflexivité. Cette grille pourrait notamment attirer l'attention de l'évaluateur sur la cohérence des propositions entre elles : éléments légitimant actions et intentions poursuivies, indicateurs retenus pour évaluer et évaluation réellement menée, etc.

En conclusion, et ne perdant pas de vue que « *lui seul* (le futur enseignant) *a le pouvoir de s'engager ou non dans l'une ou l'autre de ces démarches réflexives. (*Beckers, Delchambre & François, 2009, p. 31), la volonté poursuivie par la mise en place d'un dispositif tel que celui décrit dans ce travail vise à initier le développement d'une compétence par le biais d'activités permettant « *d'en donner le goût, justement par la prise de conscience que cette démarche apporte quelque chose (…)* » ce qui « *devrait permettre l'intériorisation d'une démarche qui dès lors se maintiendrait dans la vie professionnelle indépendamment de la pression d'un formateur présent et retenant les étudiants captifs dans un local pour se livrer à des pratiques réflexives. Tout l'enjeu pour le formateur est dans l'intériorisation de la démarche »* (Beckers 2009b, p. 6).

PERSPECTIVES

Perspectives

Formuler les perspectives d'un travail relatif à la formation initiale de l'enseignant n'est pas une opération aisée : concevoir l'amélioration d'une situation, quelle qu'elle soit, ne peut se concevoir selon un seul angle d'approche, ni être rendue possible en ne mobilisant qu'un seul bras de levier.

Si on peut, en amont de la formation, commencer par se poser la question de la maitrise de la matière et de la capacité, des futurs enseignants, à se projeter dans des domaines connexes à ceux étudiés durant le cursus universitaire, on peut également, en aval, comme le suggère le titre du communiqué de presse du Centre pour l'Egalité (15 mars 2012) « *Avant une réforme de la formation initiale : formaliser l'entrée dans le métier* », focaliser l'attention au niveau de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants.

Cette période est, en effet, marquée par la notion de passage « *un passage, au sens d'abord d'espace, au sens de temps (…) d'activité* » (Hétu, 1999 ; Baillauquès, 1999). Elle est également caractérisée par l'alternance de phases de rupture : « *il s'agit de passer d'un côté de la classe à cet autre opposé(…) il* (l'enseignant) *était l'enseigné, il devient l'enseignant (…) il était stagiaire, il devient titulaire (…) il s'est hissé jusqu'aux collègues en parité, mais il est le nouveau pas encore intégré* » (Baillauquès, 1999, p. 25). Cette période est marquée par un certain nombre de caractéristiques permettant de considérer le statut des jeunes enseignants comme précaire : public de plus en plus hétérogène, réalisation des mêmes tâches que celles confiées aux enseignants chevronnés, changements d'écoles fréquents (Beckers et al., 2004), remplacements de courte durée, etc. Le début de carrière est également marqué par « *le morcellement de la tâche et l'affectation des tâches restantes (Mukamera, 1999a et b* » (Beckers et al., 2002, p. 111). L'intérêt de mettre en œuvre des dispositifs d'accompagnement est d'autant plus important si l'on considère l'étude menée par Lecocq et ses collègues qui indique qu'un enseignant sur deux quitte la profession au cours des cinq premières années de pratique (Lecocq *et al.,* 2003). En 2010, De Stercke et ses collègues prennent Vandenberghe (1999) pour référence et avancent le taux de 41 % d'abandon. Plus récemment, en 2011, le Conseil de l'Education et de la Formation annonce que le « *taux d'abandon de la profession après 5 ans est très élevé : 40% des enseignants en Communauté française quittent le métier dans les 5 premières années d'exercice et 50% dans les 8 premières années* » (p. 6).

Dans le cadre de ce travail, les perspectives proposées se concentrent sur la formation initiale. Deux perspectives sont dégagées. La première propose une réflexion au sujet des améliorations pouvant être apportées au dispositif de préparation ; la seconde concerne l'amélioration de l'encadrement en stage via la formation des maîtres de stage.

1. Améliorer le dispositif d'un point de vue pédagogique

La principale modification envisagée concerne le coût du dispositif. En effet, dans le cadre des différentes démarches mises en place au sein de ce dispositif, le temps d'encadrement offert à chaque futur enseignant est considérable. S'il est bien entendu important d'octroyer suffisamment de temps à chaque futur enseignant, il ne faut cependant pas que celui-ci soit tel que la moindre augmentation du nombre de futurs enseignants inscrits à l'agrégation rende impossible la mise en place du dispositif. Pour concrétiser cet aspect, une formule de calcul distinguant les temps collectifs des temps individuels d'encadrement du dispositif tel qu'il figure au programme de l'AESS est proposée dans le tableau 104.

Ce tableau indique que le temps individuel théorique minimum pour un futur enseignant est de 11h30. Appliquée à un groupe de dix futurs enseignants, la formule indique que le superviseur comptabilise 109h de supervision. Dès lors, il semble utile de réfléchir aux aménagements permettant au dispositif d'atteindre les mêmes finalités en diminuant le coût d'encadrement humain (chercheurs, assistants…). L'activité chronophage est sans conteste celle de rétroaction vidéo (une heure trente), d'autant plus que celle-ci est reproduite une seconde fois lors des stages.

Tableau 104 : formule de calcul de l'encadrement des futurs enseignants

Activités	Coût en « heures superviseur »	Application de la formule avec 10 futurs enseignants
Séance d'introduction	2h	2h
Micro enseignement	Nombre de futurs enseignants × 1h	10h
Rétroaction individuelle 1	Nombre de futurs enseignants × 1h30	15h
Séance relative à la préparation de leçon	Nombre de futurs enseignants × 0,5 h	5h
Séance de clôture en interne	2h	2h
Visite de stage	Nombre de futurs enseignants × 3h	30h
Rétroaction individuelle 2	Nombre de futurs enseignants × 1h30	15h
Correction des travaux	Nombre de futurs enseignants × 2h	20h
Total	11h30	109h

Deux éléments peuvent être modifiés afin de permettre une économie de temps. La première proposition, relativement « simple » à mettre en place, consiste à non plus regarder l'ensemble du document audiovisuel, mais à sélectionner un nombre restreint de « moments » courts (de 5 minutes maximum) à visionner. Cette sélection peut être effectuée par le superviseur ou le futur enseignant (Correa Molina & Gervais, 2010). Cette formule est actuellement « à l'essai » au cours de l'année universitaire 2011-2012 dans le dispositif 2.2. Si on peut, *a priori*, supposer que le visionnement, à titre d'exemple, de deux fois cinq minutes d'un DVD prend moins de temps que le visionnement d'une scène de quarante minutes, il n'est pas certain que l'échange entre le superviseur et le futur enseignant soit nécessairement moins long. Cette recherche est en cours de réalisation.

La deuxième proposition consisterait à revoir le statut de la personne accompagnant le futur enseignant lors des différentes rétroactions. Maubant (2007a), reconnaissant tout l'intérêt de l'analyse des pratiques, propose que celle-ci se fasse via un accompagnement par une personne spécialement formée à cette fonction et n'étant par ailleurs ni superviseur, ni conseiller, reprochant à ces derniers *« une fonction d'évaluation au sens où les postures privilégiées de l'évaluateur oscillent entre le contrôleur et le conseiller. L'analyse des pratiques peut même apparaitre comme un alibi pédagogique pour maintenir un contrôle de la normalisation des pratiques d'enseignement. »* (p. 44).

Cet accompagnateur devrait idéalement disposer de deux types de compétences : des compétences sémiotiques (liées à l'écoute, à l'interaction, au questionnement du futur enseignant) et des compétences méthodologiques permettant d'atteindre les finalités de l'activité et favorisant, pour l'accompagnateur (Maubant 2007c reprend le concept d'ami critique développé par Jorro en 2006), la prise de distance nécessaire à la compréhension de la pratique du futur enseignant.

Afin d'atteindre les deux objectifs visés, à savoir diminuer le coût d'encadrement du dispositif et recourir à des accompagnateurs non évaluateurs, il apparait judicieux de recourir aux forces vives dont disposent les universités, c'est-à-dire, leurs étudiants. C'est ce type de proposition que défend Beckers (2007) qui présente l'organisation d'un module de master en Sciences de l'Education intitulé « Didactique professionnelle et formation initiale d'enseignants » qui vise la formation de formateurs d'enseignants. Sur la base des cours théoriques et en lien avec les activités organisées dans le cadre de l'agrégation, il est attendu d'eux de mettre en place une « supervision réflexive » entendue comme « *toute activité qui provoque, guide ou encourage l'action professionnelle réflexive. Elle aide le professionnel à rendre explicite ce qu'il a vu ou fait, comment il l'interprète, comment il peut tester son interprétation et agir* » (Beckers & Van Der Linden, 2008, p. 5). Dans cette optique, l'action du futur formateur se centre sur la tâche professionnelle du futur enseignant ainsi que sur son développement. À côté de l'éclairage critique apporté au futur enseignant, cette démarche permet également d'ancrer la formation des étudiants de master en Sciences de l'Education dans un contexte réel de formation orienté dans ce cas vers « *l'accompagnement réflexif d'un futur enseignant dans sa construction professionnelle* » (Beckers & Van Der Linden, 2009, p. 2). Le programme de formation de ces futurs formateurs proposé par Beckers (Beckers, 2008, 231-232) allie savoirs déclaratifs (connaissance du système, des théories du développement professionnel, méthodes d'observation et d'entretien,…), savoirs procéduraux et savoir-faire (construction d'outils d'observation, rédaction de questions d'entretiens, …), développés à l'aide d'analyses de documents vidéos, de jeux de rôle et de simulation.

Ce suivi, dénué de relation de pouvoir (Beckers, 2007), permet la mise en place d'une supervision sur le mode de l'ami critique et favorise une sécurisation du futur enseignant au-delà de toute logique de jugement. Cela favoriserait l'implication réelle du futur enseignant dans le processus et non la simple application de prescriptions nécessitant moins de prises de risque et permettant d'obtenir plus facilement une évaluation positive. Ce type d'activités de formation permettrait de proposer aux étudiants de master de Sciences de l'Education d'être confrontés à des situations authentiques face auxquelles ils doivent réagir.

Ces deux premières propositions de modifications pédagogiques ont également un impact au point de vue des questions de recherche pouvant naître sur cette base. En effet, il serait opportun, lors de la mise en place de l'un ou l'autre de ces changements, de recueillir des informations similaires à celles obtenues par le biais de ce travail. L'analyse des résultats permettrait, dans le premier cas, de statuer sur l'opportunité d'une supervision basée sur des scènes courtes « présélectionnées » par le futur enseignant ; dans ce cas, Beckers et Van Der Linden considèrent qu'il est possible d'accéder au *« point de vue interprétatif du futur enseignant »* (Beckers & Van Der Linden, 2009, p. 5), dans le second, d'observer ce à quoi il est possible de parvenir via le recours à des étudiants formés à la supervision.

À un autre niveau, il apparait pertinent de fournir à chaque futur enseignant des données objectives sur le comportement qu'il met en place lors de la séance de cours qu'il donne. Si les avis donnés par les collègues, les impressions ressenties et le document audiovisuel permettent déjà d'obtenir une information intéressante, l'enrichir d'informations issues de l'observation le permet davantage. Dans le cadre du dispositif ayant fait l'objet de cette recherche, ce type de données est étudié par Dehon dans le cadre de sa thèse. Cependant, étant donné le temps de codage nécessaire (et le nombre de variables étudiées dans le cadre de cette recherche), les informations résultant de la recherche et concernant la pratique sont obtenues bien après la prestation du futur enseignant; elles ne peuvent donc pas être exploitées avec lui. Afin de pallier cette situation, il pourrait être profitable d'affiner le travail d'observation demandé aux futurs enseignants dans le cadre des séances de micro enseignement (rôle d'observateur) et de les doter de pavé numérique permettant un encodage en temps réel via un logiciel d'observation tel qu'Observer, comme dans le cas de l'analyse en direct des prestations sportives (exemple : les statistiques communiquées durant les matchs de football). Ce processus, bien qu'il nécessiterait de mettre en place une formation « d'observateur outillé », permettrait cependant de récolter rapidement un grand nombre de données intéressantes pour le futur enseignant, mais également en termes de recherche.

En ce qui concerne l'utilisation faite des futurs enseignants de cette source d'information, l'analyse des dossiers réflexifs a montré que l'avis des observateurs, s'il est effectivement pris en compte, n'est absolument pas discuté, mais repris *in extenso* ou résumé. Or, il semble intéressant d'amener les futurs enseignants à prendre davantage en compte les commentaires des observateurs en les intégrant à leur analyse. Est-il pour cela nécessaire que les futurs enseignants y accordent davantage de crédibilité ou, au contraire, qu'ils acceptent de considérer cette observation comme un point de vue pouvant/devant être discuté ? Il s'agit d'une question qui nécessitera un approfondissement.

Quoi qu'il en soit, c'est donc au niveau des consignes de travail qu'il est nécessaire d'agir afin d'inviter les futurs enseignants à considérer le travail des observateurs sous un autre angle. De la même façon, il semble que la position adoptée en tant qu'élève ne fasse pas nécessairement l'objet d'un transfert au niveau de la réflexion sur sa pratique notamment en ce qui concerne les références à l'aire cognitive, plus nombreuses dans les « avis élèves ». Une meilleure formulation des consignes invitant à une décentration, identique à celle adoptée lors de l'occupation du rôle d'élève, peut certainement favoriser l'intégration d'éléments davantage liés à « l'élève ».

En ce qui concerne les difficultés relevées, deux éléments apparaissent comme particulièrement récurrents : la gestion des imprévus (et principalement les réponses des élèves) et la gestion du rythme. En ce qui concerne le premier aspect, il semble particulièrement ardu pour les futurs enseignants d'accepter l'apparition d'un phénomène inattendu car il pourrait être source de difficulté. C'est afin d'éviter ce type de situations que le paramétrage des situations d'enseignement est « fort » et ne laisse que peu d'occasions à l'élève de proposer des réponses nécessitant une « gestion inattendue » de la part des futurs enseignants. La compétence d'anticipation doit être travaillée en formation et ne doit pas attendre la période des stages pour être exercée.

De la même manière, la gestion du rythme peut être améliorée via des activités de courte durée : le micro enseignement peut être utilisé pour travailler des points précis, des « technical skills », comme la gestion du temps. Cette activité doit être définie par des consignes strictes (ex. : en duo, préparer un exercice durant 10 minutes et nécessitant un temps de correction de 5 minutes). À l'issue de la prestation, les futurs enseignants reçoivent le DVD de leur prestation, mais aucun débriefing n'est organisé. Le futur enseignant travaille en autoscopie.

D'autres éléments, relevés dans la littérature, paraissent intéressants à intégrer à la formation. Beckers (2007b) relève notamment le fait qu'il serait pertinent de préparer davantage les futurs enseignants aux métiers auxquels ils vont former les élèves. Les profils de qualification et de formation définissent bien entendu les compétences à développer mais *« l'avis des professionnels sur ces référentiels n'est pas toujours positif (Beckers et al., 2006) car, sous un émiettement de tâches, les buts prioritaires du métier ne sont pas nécessairement mis en lumière »* (p. 44).

La formation initiale pourrait donc envisager une sensibilisation des futurs enseignants aux univers professionnels susceptibles d'être rencontrés par les élèves auxquels ils se destinent, de manière à promouvoir le lien entre les cours dispensés et la réalité des stages vécue par les élèves.

Certains auteurs pointent également l'absence ou du moins le moindre intérêt accordé à la diffusion et à l'analyse de pratiques d'autres enseignants novices (Ria et al., 2006 ; Ria, 2010). C'est notamment à cette fin que la plateforme Néopass@ction[145] a vu le jour. Les auteurs identifient plusieurs avantages à cette méthode dont ceux :

- de montrer les éléments sur lesquels il est « attendu » que le futur enseignant achoppe afin de pouvoir s'y préparer ;
- de rassurer le futur enseignant en lui montrant que les problèmes rencontrés ne sont pas liés à sa personne en particulier, mais qu'ils sont « typiques » du début de carrière ;
- de faire état de pratiques « proches » du niveau de maitrise de l'enseignant en formation ; les pratiques d'enseignants chevronnés étant parfois moins prisées car considérées comme trop inaccessibles ;
- *d'« offrir un panel de gestes professionnels pour une même situation de travail »*, effectués par des débutants donc théoriquement plus « accessibles » (Ria, 2010 p. 5).

[145] http://neo.ens-lyon.fr/neo

2. Former les maîtres de stage[146]

2.1 De l'importance des stages, du professionnel associé et du superviseur[147] …

La professionnalisation des études supérieures a notamment eu comme effet de rapprocher les milieux professionnels et les institutions de formation lors de la réalisation de stages par les futurs enseignants. Cette importance accordée aux stages se traduit de deux manières : l'une quantitative qui s'observe en comptabilisant, en nombre d'heures ou d'ECTS, la part du cursus octroyée aux stages[148] ; l'autre, qualitative, au travers de la littérature scientifique laquelle indique que les stages sont « *plus qu'un espace d'application de savoirs théoriques acquis ailleurs* […] » et représentent « *un lieu privilégié d'intégration des savoirs, de la manifestation et du développement des compétences professionnelles* » (Correa Molina, Gervais & Rittershaussen, 2008, p. 11), « *une étape cruciale dans la socialisation à la profession, une entrée accompagnée dans l'exercice de la fonction* » (Lortie, 1975, cité par Gervais & Desrosiers, 2001, p. 263).

Si l'on reconnait l'intérêt du stage dans la formation professionnelle, on ne peut dès lors que conclure à l'importance que revêt le professionnel associé qui accueille un futur enseignant. Comme l'indique Beckers (2009a), le rôle du professionnel associé est « *crucial (…) par la manière dont il exerce son métier, il renvoie au jeune l'image d'un professionnel auquel il va avoir envie ou non de s'identifier ; par l'accompagnement qu'il assure au quotidien, il est le seul vraiment à même de jouer le rôle d'un compagnon réflexif invitant à un recul critique au plus près de l'action qui se déroule et favorisant aussi le processus de réflexion dans l'action dans des conditions de non jugement qui invitent à se laisser surprendre par la situation. Il est le mieux placé pour soutenir dans la continuité de son accompagnement, cette sensibilité situationnelle chez le jeune enseignant qui le conduit à ajuster, voire à modifier de façon plus radicale, les intentions pédagogiques planifiées* ». Gervais (2008) indique que l'influence exercée par le professionnel associé sur le futur enseignant est supérieure à celle du lieu de formation.

---

[146] La question relative à la formation des maitres de stage présentée dans ce travail a fait l'objet d'une communication dans la revue Formation et Pratique d'Enseignement en Questions (Derobertmasure, Dehon & Demeuse, 2011).

[147] Afin de distinguer les différents acteurs, l'individu accueillant un stagiaire sur son lieu de travail sera appelé « professionnel associé » (souvent appelé « maitre de stage ») tandis que l'individu intervenant dans le lieu de formation est appelé « superviseur ».

[148] AESS : cursus de 30 ECTS, 9 ECTS de stage, soit 1/5ème de la formation. Masters en Sciences de l'Éducation : cursus de 120 ECTS, 30 ECTS de stage, soit 1/4 de la formation. Instituteur (préscolaire, primaire) et « agrégés de l'enseignement secondaire inférieur », cursus de 180 ECTS, 32 ECTS de stage, soit un peu plus d'1/6ème de la formation.

Or, maitriser uniquement les gestes professionnels ne peut suffire pour endosser le rôle d'accompagnateur, il est nécessaire d'assurer un encadrement du travail sans omettre une supervision pédagogique (Bujold, 2002). Il s'agit donc d'envisager l'amélioration de l'action du maître de stage en le formant à la supervision pédagogique. Exprimé autrement, ne pas s'assurer de la maîtrise d'un socle initial commun revient à confier nos futurs collègues à des professionnels associés dont la qualité d'encadrement fournie sera d'une variabilité maximale car uniquement élaborée sur la base de routines, d'*a priori*, de reproductions d'expériences vécues ou d'initiatives personnelles d'approfondissement de la problématique.

Ces préoccupations rejoignent celles de Maubant (2007c, p.77) lorsqu'il envisage l'alternance en tant que logique de professionnalisation des enseignants et propose une configuration de celle-ci en fonction de 3 attributs : (1)° la reconnaissance d'une alternance entre *« différents espaces-temps de fonction et de statuts différents »*, (2) l'intérêt de l'approche réflexive et (3) la reconnaissance du rôle de la médiation au sein de la formation notamment en ce qui concerne les maîtres de stage.

Alors que le rôle du professionnel associé est, notamment, d'amener le futur enseignant à parvenir à un niveau d'analyse suffisant de son enseignement, en vue de lui faire prendre conscience de ce qui se déroule dans sa classe, afin de formuler des plans d'action pour des expériences futures (Heny & Beasley, 1989 cités par Correa Molina, 2005, p. 290), Beckers (2004, p. 71) souligne que le « *coaching par les maîtres de stage est essentiellement centré sur l'amélioration de l'action immédiate – c'est d'ailleurs ce que les stagiaires attendent – plus rarement sur une prise de conscience par le stagiaire de son fonctionnement et des variables qui l'influencent, encore moins sur la construction de savoirs d'action formalisés et communicables ».* Partant de ce constat, l'auteur propose que ce soit alors à l'institution de formation de *maximiser les conditions d'apparition* des démarches de prise de distance et de formalisation des savoirs d'action. S'il est en effet essentiel que les opérateurs de formation privilégient ces aspects, il reste tout aussi important que les professionnels associés mettent en place ce type d'activités.

Gervais (2008) et Correa Molina & Gervais (2010) identifient plusieurs problèmes récurrents liés à la situation d'un stagiaire chez un professionnel associé. Le premier concerne la période d'observation. À ce sujet, les auteurs définissent les apprentissages réalisés comme flous pour les raisons suivantes «*les stagiaires sont peu enclins à observer, pressés de se retrouver dans le feu de l'action ; les enseignants sont réticents à se faire observer, conscients de ne pas être des modèles* » (Correa Molina & Gervais, 2010, p. 230).

De plus, ces auteurs soulignent aussi que ce que parviennent à observer les futurs enseignants est relativement limité « *les gestes professionnels observés par un novice lui échappent en bonne partie, ayant de la difficulté à distinguer l'essentiel de l'anecdotique (Chartier, 1998) et une vision souvent étroite de la classe et de ce qui s'y déroule (Westerman, 1991) »* (Correa Molina & Gervais, 2010, p. 231). Le deuxième problème identifié concerne plus précisément le professionnel associé dans le sens où celui-ci apparait comme manifestant « *de la difficulté à rendre explicite une pratique qu'il a développée et intériorisée (…) il ne sait pas dire comment il procède et pourquoi »* et ne parvient que rarement à verbaliser les arguments lui permettant d'élaborer sa pratique (Gervais, 2008, p. 192). Finalement, la troisième difficulté concerne l'interaction entre le professionnel associé et son stagiaire, leurs échanges étant *« très peu explicites quant aux fondements de la pratique » (*Correa Molina & Gervais, 2010*,* p. 231), peu nombreux, superficiels (Marzouk, 1997 ; Gervais, 2008) et dirigés par le professionnel associé. D'autres difficultés, telles que l'impact des valeurs en ce qui concerne la définition d'une pratique considérée comme « bonne » et, parallèlement, la manière d'identifier la manifestation d'une pratique répondant au seuil de maitrise attendu sont également abordées par Gervais, Correa Molina et Lepage (2005).

2.2 … à la mise en place d'une formation des professionnels associés

L'importance des stages et du professionnel associé faisant consensus dans la littérature scientifique (Metcalf, 1991), les éléments faisant généralement défaut dans l'acte de supervision pouvant être identifiés sur la base d'un parcours de la littérature, la mise en place d'une formation apparait comme indispensable. Dès lors, les questions du contenu, de la méthode, du référentiel balisant cette formation se posent d'autant plus qu'il n'existe pas, en Communauté française de Belgique, de référentiels précisant les compétences ou aptitudes à développer chez les accompagnateurs de stagiaires. On peut toutefois retrouver quelques éléments dans certaines circulaires, notamment la circulaire n°000092 de 2001. Cette circulaire, concernant les Hautes Écoles, indique que le maître de stage est « *un partenaire privilégié pour les professeurs du département pédagogique et la qualité de l'évaluation formative qu'il fait du travail de l'étudiant est cruciale dans la progression de celui-ci. Inévitablement modèle pour le stagiaire, il doit l'aider à dépasser le cadre de la reproduction au profit d'une pratique professionnelle réflexive. Contrairement au maître de formation pratique qui apporte au département pédagogique le fruit d'une expérience acquise, l'encadrement du stagiaire est, pour le maître de stage, une nouvelle facette de son métier* » (pp. 7-8). Organiser une formation sur la seule base de cette définition n'est pas possible.

C'est à cette situation que s'est confronté l'Institut d'Administration Scolaire (Inas) de l'Université de Mons lorsque, suite à une demande de formation à la supervision pédagogique émanant de la Haute École Condorcet, un module pédagogique a été développé à destination de deux types de publics concernés par la supervision pédagogique : les superviseurs de la Haute École et les professionnels associés.

L'étape préalable à la sélection du type de formation et à sa mise en place consiste à prendre en compte les spécificités du public visé, à savoir, qu'il s'agit :

- d'apprenants « adultes » détenteurs d'un diplôme de Bac +3 (professionnels associés) ou Bac +5 (superviseurs de la Haute École) ;
- de professionnels issus d'un milieu spécifique ayant, notamment, permis le développement de savoirs d'expérience propres à leur profession (Bertrand, Sleigher, & Veilleux, 2002 ; Boutet, 2002) ;
- d'individus possédant déjà une expérience et/ou un savoir expérientiel de supervision individuelle élaborée sur la base de connaissances, de croyances, d'habitudes d'encadrement de l'institution accueillante ;
- d'individus agissant dans des contextes de supervision qui amènent tantôt à accomplir des actes de manière autonome tantôt, dans le contexte plus large de l'institution, à prendre une part active dans une équipe, souvent multidisciplinaire.

Afin de proposer une formation adéquate en regard de ces profils et d'inscrire celle-ci dans un continuum qui correspond au cheminement personnel des participants (Portelance Gervais, Lessard & Beaulieu, 2008), le module de formation proposé privilégie l'apprentissage par problème (Pochet 1995 ; Guilbert & Ouellet 2004 ; Miflin, 2004; Aubert-Lotarski & Derobertmasure, 2008). L'apprentissage par problème est une méthode pédagogique développée dans les facultés de médecine dans les années '60. Elle se démarque par sa rupture avec le modèle transmissif visant l'application stricte de démarches et de savoir-faire par les participants. Elle s'inscrit dans le courant du socioconstructivisme et s'articule en quatre étapes.

La première consiste à confronter le groupe d'apprenants à une situation problème. Une situation problème est entendue comme une situation « réelle » et authentique, située dans le milieu professionnel ou dans le lieu de formation et présentant un problème complexe et ambigu ne pouvant être « lu » d'une seule manière. Cette situation, présentée dans une saynète enregistrée sur un support audiovisuel, peut être accompagnée de divers documents annexes permettant de mieux appréhender la réalité décrite : description de la situation problème, dialogues, mais aussi règlements des stages, conventions de stage, documents adressés au professionnel associé, grilles d'évaluation… La présentation du problème ne doit pas forcément fournir toutes les informations essentielles à la connaissance du problème et à sa réalisation ; comme l'indique Scallon (2007, p. 153) : « *l'insuffisance des informations fournies dans l'énoncé d'un problème peut être vue comme un moyen d'inciter les élèves à redéfinir le problème ou à le reconstruire* ».

Sur la base de cette situation, les participants à la formation, répartis en sous-groupes, sont amenés au fil de trois étapes ultérieures à proposer à leurs collègues la manière dont ils ont défini le problème ainsi que leur(s) proposition(s) de résolution.

Pour y parvenir, la première étape se clôture dans les sous-groupes par la définition des caractéristiques de la situation problème, les hypothèses de travail identifiées et la définition de thématiques en lien avec la situation problème devant être approfondies pour résoudre le problème. Sur cette base, la deuxième étape invite chaque participant, de manière autonome, à réaliser l'approfondissement théorique dont le groupe l'a chargé. Durant la troisième étape, les sous-groupes se « recomposent » et chacun résume, pour ses collègues, le fruit du nouvel apprentissage qu'il a réalisé. En s'appuyant sur ces apprentissages respectifs discutés et confrontés dans le sous-groupe, la situation problème est reconsidérée et le processus de résolution privilégié est décrit. L'étape 3 se clôture par la préparation de la présentation que le sous-groupe effectue en séance plénière lors de l'étape 4. Cette présentation lors de l'étape 4 se termine par une évaluation des propositions, un travail réflexif sur le fonctionnement du groupe, une identification des acquis transférables et une synthèse des formateurs.

Trois variables influent sur l'efficacité d'une formation selon le modèle de l'apprentissage par problème : la qualité du problème soumis (il doit être authentique, complexe et signifiant), la quantité de connaissances antérieures réactivées (cette remarque est en quelque sorte une conséquence des principes du constructivisme : l'apprentissage doit se baser sur un « déjà-là ») et la performance de l'animateur de la formation (Larue, 2008 ; Scallon, 2007).

En ce qui concerne les résultats des formations mises en place selon l'APP, Larue et Cossette (2005), se basant sur les travaux de Schmidt & Moust (2000) et Dochy et ses collègues (2003), indiquent qu'il existe des différences entre les apprenants ayant suivi un cursus selon l'apprentissage par problème et les apprenants ayant suivi une filière « classique » : d'une part, la quantité « brute » d'informations transmises semble être moindre dans le « groupe apprentissage par problème» alors que les connaissances acquises sont mieux intégrées aux acquis préalables et sont retenues à plus long terme. Cet aspect ne se traduit par contre pas forcément au niveau de la performance académique, ce que Bédard, Turgeon, Tardif et Des Marchais (1995, p. 6) expliquent « *par le fait que les modalités d'apprentissage des approches traditionnelles sont plus cohérentes avec le type d'évaluation auquel sont soumis les futurs diplômés* ». En ce qui concerne les aspects motivationnels, les cursus abordés via l'apprentissage par problème engendrent une meilleure opinion des étudiants (Bédard, Turgeon, Tardif et Des Marchais, 1995).

Les différentes activités proposées permettent de remettre en question les pratiques de supervision déjà mises en place de manière plus ou moins réfléchie/consciente/routinière/pertinente et la formation alterne les moments de travail autonome et collectif. Étant donné qu'il s'agit d'une composante essentielle de la professionnalité, le module de formation s'attelle également à favoriser le développement des compétences réflexives.

Cette approche questionne également le statut, le rapport et la construction des savoirs. En effet, comme le mentionne Ruel (1997), l'engagement de l'apprenant dans la construction de ses savoirs « *modifie le statut du savoir et confère ipso facto au sujet apprenant un nouveau statut épistémologique, l'invitant à la réflexivité et à la prise en charge effective de ses compétences cognitives* ». C'est également ce que souligne Lemaitre (2007, p. 6) lorsqu'il note que « *la modification du rapport au savoir produite chez les étudiants consiste ainsi à ne plus les cantonner dans un rôle de réceptacle de la connaissance mais à les rendre aussi producteurs et manipulateurs de ces savoirs* ». Il s'agit dès lors de considérer les savoirs comme davantage agis que détenus, et situés à l'intersection des pôles théoriques (« savoirs universitaires ») et pratiques («pratiques professionnelles ») (Lemaître, 2007 p.7). Ruel (1997), se référant à Jonnaert (1996), précise que les démarches pédagogiques intervenant dans ce cadre consistent dès lors à questionner « *la viabilité des connaissances construites par les élèves* » et à favoriser le développement de la réflexivité en posant des questions métacognitives.

Ce type de formation ne peut faire l'impasse sur le recours à un référentiel de compétences au risque de présenter des situations problèmes déconnectées des finalités poursuivies. Tout comme il n'existe pas, en Communauté française, de définition détaillée de la fonction et des rôles du professionnel associé, il n'existe pas non plus de référentiel de formation. Derobertmasure, Dehon et Demeuse (2011, annexe 7) sur la base des propositions de Fortin (Bujold, 2002) et de Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008), proposent un référentiel structuré en quatre domaines (la profession, la formation, l'apprentissage de l'étudiant et les aspects relationnels) prenant en compte les savoirs, les savoir-faire ou les savoir-être nécessaires (ex., Bertrand, Sleigher & Veilleux, 2002; Boutet, 2002; Bujold, 2002; Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009 ; Portelance, 2009).

2.2.1 Domaine de la profession[149]

Ce domaine recouvre les savoirs relatifs au métier, entendus comme niveaux et types d'expertise. Le professionnel associé est un modèle alors que le superviseur est reconnu pour son niveau d'expertise du métier. On note dans les savoirs liés à la profession, les habilités professionnelles réelles, les principes de déontologie et en lien, une connaissance des règles et du contexte professionnel. Ceci nécessite une connaissance simultanée des gestes et des savoirs théoriques liés à la profession.

À titre d'exemple, le professionnel associé peut proposer de créer des groupes de travail hétérogènes au sein de sa classe (geste professionnel) et en présenter les avantages énoncés dans la littérature (savoirs théoriques).

En termes de savoir-faire liés au domaine professionnel, la notion de partage d'expériences est essentielle, combinée à l'explicitation de sa pensée et à une observation critique et systématique des pratiques. Le formateur de stage, qu'il soit « du terrain » (professionnel associé) ou membre de l'établissement de formation (superviseur), ne peut se limiter à être un expert/praticien incapable d'accompagner de façon critique le stagiaire en lui expliquant le métier et en l'observant lors des moments de pratique (Paul, 2009a, 2009b). Ceci amène à définir le savoir-être lié à la profession d'accompagnement.

[149] Le référentiel est présenté à la suite selon les quatre domaines associés aux rôles pouvant être attribués aux formateurs de stagiaires.

2.2.2 Domaine de la formation

Le second domaine est celui de la formation. Il se partage, du point de vue des savoirs, par les connaissances théoriques pouvant être transmises aux stagiaires, par le choix adéquat des activités à réaliser, c'est-à-dire la connaissance du processus de formation du stagiaire afin de déterminer un plan de formation adapté et créer une progression qui envisage l'alternance théorie/pratique et les liens entre les deux : profession et formation sont les deux composantes d'une perspective de professionnalisation. Dans les savoir-faire, ont été repris, la gestion de la formation par la régulation de celle-ci (diagnostic, solution, résolution, remédiation…), l'évaluation/contrôle de l'atteinte des objectifs fixés, notamment comme évaluateur en cours de formation et évaluateur en fin de parcours, et le développement de compétences.

À titre d'exemple, le professionnel associé est attentif au niveau « scolaire » de l'étudiant (BAC 1, BAC 2 ou BAC 3) et peut, vis-à-vis des mêmes intitulés d'activités, élaborer une guidance plus ou moins prescriptive, plus ou moins progressive de l'étudiant. Ce paramétrage en fonction du niveau est également présent dans les attentes formulées aux stagiaires ainsi que dans les actes évaluatifs posés : le professionnel associé ne peut, sur les mêmes objets, évaluer de la même façon un stagiaire novice ou en fin de formation.

Finalement, la collaboration entre superviseur et professionnel associé dans un but de formation relève du savoir-être.

2.2.3 Domaine de l'apprentissage de l'étudiant

Le troisième domaine, celui de l'apprentissage de l'étudiant/stagiaire, est principalement détaillé au niveau de savoir-faire. Si le domaine de la formation envisage le superviseur ou le professionnel associé comme pédagogue, on ne peut exclure la dimension apprenante dans la relation de ce dernier à l'étudiant/stagiaire (Dehon & Derobertmasure, 2010). Ainsi, les savoir-faire détaillés dans le domaine de la formation se retrouvent également dans le domaine de l'apprentissage de l'étudiant/stagiaire. S'ajoute toutefois la mise en place d'un lieu d'échange et d'analyse réflexive qui a pour but la construction par l'étudiant/stagiaire d'un apprentissage signifiant dont il contrôle le déroulement et dont il est l'acteur principal. En ce sens, le formateur doit développer un savoir-être lui permettant d'être un accompagnateur réflexif (Donnay & Charlier 2006).

2.2.4 Domaine relationnel

Enfin, le domaine relationnel intègre le rôle de médiateur qu'occupe le formateur (professionnel associé et superviseur) par rapport à l'apprentissage de l'étudiant/stagiaire quant à un métier. Le formateur se doit alors de favoriser l'engagement, d'encadrer et intégrer chacun d'eux en écoutant, en soutenant positivement et collaborant avec l'équipe éducative et les professionnels, et en développant des aptitudes relationnelles telles que le respect, l'empathie, la disponibilité, etc.

Si ce référentiel tente de catégoriser les différents savoirs à développer de la part des formateurs de stagiaires, les différentes catégories et sous-catégories entretiennent des liens entre elles. Ce référentiel est davantage un canevas permettant d'appréhender les rôles de formateurs de stagiaires et les postures occupées tantôt par le professionnel associé, tantôt par le superviseur, et décrivant les domaines intervenant dans l'encadrement d'un stage.

2.2.5 Le matériau de formation

Les situations problèmes utilisées dans le cadre de la formation sont élaborées à partir de ce référentiel de compétences. La description de celles-ci (saynètes) et leur lien avec le référentiel sont présentés en annexe 8.

Les différentes situations problèmes permettent, principalement sur la base de la deuxième étape de l'apprentissage par problème, de mobiliser différentes thématiques associées à la supervision : la réflexion sur l'action, la métacognition, la didactique professionnelle, l'observation des pratiques, les savoirs professionnels, le contrat pédagogique, la définition des rôles et des attentes de chacun des acteurs, les statuts et les fonctions de l'évaluation dans le cadre de la supervision, l'apprentissage vicariant ou par imitation, la déontologie et l'éthique, la gestion de conflit, le statut de l'erreur, la place de la créativité, la responsabilisation…

Par ailleurs, la confrontation de sections « sciences humaines » (assistant social, enseignant) et « sciences (para)médicales » (infirmier, ergothérapeute), permet d'interroger des aspects particuliers de la supervision telle que la question de la supervision de procédures précises, décrites d'un point de vue théorique et donnant lieu à un résultat mesurable (exemple de la prise de tension en situation). Cette confrontation permet également d'amener la réflexion sur le statut de l'erreur, par exemple, dans le cadre de soins infirmiers où la vie d'un patient est souvent en jeu.

2.2.6 Pertinence du référentiel, de la formation et adéquation au public visé

N'existant aucun document officiel, la construction d'un référentiel a été nécessaire afin de déterminer les objectifs clairs de formation et de mettre en place l'approche par problème. Ce travail a débouché sur une proposition de référentiel qui, à présent utilisée concrètement, demande à être discutée.

La première limite de cette proposition de référentiel est inhérente à la démarche choisie initialement. Se baser sur une démarche inductive pour constituer une liste de savoirs ou compétences a l'avantage de partir du concret et de l'expérience professionnelle, mais peut néanmoins limiter la diversité et le nombre de savoirs. Bien que les professionnels ayant dressé les listes viennent de champs différents – et qu'une « saturation des données » était visée –, des savoirs ont pu être omis, comme à titre d'exemple la connaissance de théories de l'apprentissage pour mieux appréhender le fonctionnement cognitif du stagiaire et ainsi mieux intervenir. Ces professionnels occupaient tous la même fonction, à savoir superviseur. On comprend dès lors que la perspective « professionnel associé » puisse être dans ce cas occultée et par conséquent limite la liste des savoirs identifiés. À ce titre, le domaine de l'apprentissage de l'étudiant/stagiaire semble le moins développé.

Le référentiel développé, base de l'élaboration des situations problèmes, apparait pertinent en regard du public à former. Cependant, une interrogation persiste à l'issue de la formation : la conception du référentiel est-elle suffisamment transdisciplinaire pour convenir à des publics d'horizons différents comme il en a été le cas ? Il est en effet apparu que certaines composantes des situations professionnelles ne peuvent être envisagées de la même manière selon le domaine considéré, touchant alors peut-être à une limite de la transdisciplinarité : le statut de l'erreur (où dans le cadre de soins infirmiers, la vie d'individus est en jeu), la place de l'imprévu, le morcellement des tâches, le recours à des procédures formalisées décrites d'un point de vue théorique et donnant lieu à un résultat mesurable (exemple de la prise de tension dans la situation).

L'expérience de cette formation permet de dresser quelques constats liés aux choix pédagogiques posés. Cette évaluation s'élabore sur la base de l'évaluation formelle effectuée en fin de module (au moyen d'un questionnaire distribué à chaque participant) mais également sur la base des interactions entre formateurs et participants lors de la formation (ayant d'ailleurs amené à la mise en place de régulations du dispositif en cours de formation).

Ces résultats montrent que la formation a davantage satisfait les attentes des superviseurs que celles des professionnels associés. Si les compétences à développer dans une situation de stage peuvent être comparables selon que l'on est superviseur ou professionnel associé, les besoins ne le sont pas. Les superviseurs semblent mieux s'investir dans le processus de résolution de situations problématiques alors que les professionnels associés sont principalement à la recherche de description de situations « normales » de supervision. Les superviseurs, possédant un certain bagage pédagogique, sont en demande de réflexions liées à des situations complexes. Les professionnels associés, quant à eux, attendent de la formation qu'elle aborde l'accompagnement dans son ensemble en se confrontant à des situations de base. Dans le même ordre d'idée, là où les superviseurs sont prêts à accepter la résolution imparfaite d'une situation problème ou la persistance d'inconnues relatives à certains aspects de la situation complexe, les professionnels associés ont une perception beaucoup plus applicationniste de la supervision : ils sont en attente de procédures types, de « recettes » à appliquer dans le cadre de la supervision. Il est donc nécessaire, afin d'accroitre la pertinence de ce type de formation, de travailler à la déconstruction de cette perception « mécanique » de l'acte de supervision. Cette déconstruction prend appui sur l'incompatibilité théorique existant entre d'une part, la reconnaissance du statut de professionnel et, d'autre part, le recours à la stricte application de comportements préétablis.

En ce qui concerne la question de l'adéquation des situations problèmes vis-à-vis du public, l'analyse menée en cours de formation par les formateurs indique que celles qui présentent de manière effective des situations de supervision (SP 3 et 4) ont engendré davantage de réflexions en profondeur que les situations mettant en scène des problèmes pouvant être liés à des conflits institutionnels et/ou hiérarchiques (SP 2). Les participants s'investissent davantage dans les réflexions mettant en scène des éléments sur lesquels ils ont une maîtrise directe.

À cette observation, s'ajoute l'identification de deux difficultés rencontrées lors de la formation. La première concerne la jonction entre l'étape 1 et l'étape 2 de l'apprentissage par problème, c'est-à-dire, la définition et l'approfondissement de thématiques sous-jacentes issues de la situation rencontrée. En effet, les participants ont eu tendance à répliquer, pour une part, leurs mécanismes de traitement des problèmes dans le monde professionnel et à se focaliser sur la recherche immédiate d'une solution concrète et instantanée disponible dans leur répertoire d'actions. Les participants ne saisissent pas « l'opportunité d'apprentissage » qui leur est offerte et s'orientent directement vers la manière de présenter leurs propositions aux collègues.

La deuxième difficulté porte sur le mode de présentation de la résolution du problème, c'est-à-dire, l'étape 4. Certains participants éprouvent des difficultés à présenter *in abstracto* le mode de résolution du problème et ne parviennent pas à retracer le cheminement de pensée du groupe, les éventuelles contradictions nées de la confrontation et toute la richesse et la profondeur de la solution proposée. Ces difficultés ne sont cependant pas spécifiques à cette expérience de formation. En effet, Savin-Baden (2000 cité par Larue 2008) a observé que, de manière quasi-systématique, certains participants se refusent au changement en « s'accrochant à leurs habitudes » et se focalisent sur l'aspect « résultats » du processus de résolution de la situation problème.

2.2.7. Piste d'amélioration

En ce qui concerne la difficulté que rencontrent les participants à bouleverser leurs propres représentations (Aubert-Lotarski & Derobertmasure, 2008), les formateurs proposent de recourir à un cadrage initial de la situation plus important, c'est-à-dire, en indiquant la manière selon laquelle la situation problème permet l'approfondissement de thématiques ciblées. Ce cadrage peut également être complété par des informations concernant les auteurs et/ou les modèles à consulter. Dans le cadre de la résolution de la première situation problème, les formateurs peuvent également distribuer un nombre limité d'articles pertinents permettant aux participants de trouver les réponses à leurs questions.

En ce qui concerne la difficulté relative au « blocage » rencontré par les participants au moment de la présentation lors de l'étape 4, les formateurs peuvent proposer une modification de la forme de la présentation. Au lieu de recourir à une présentation *ex cathedra*, les participants peuvent présenter en trois ou quatre minutes une scène associée à la situation problème. Le but pour les participants est alors de « jouer » la saynète et, surtout, de justifier et d'indiquer la pertinence de leur présentation : pourquoi le superviseur a agi de la sorte ? Pourquoi proposer un nouvel outil d'évaluation ? Pourquoi le professionnel associé propose-t-il l'amendement à la convention ? Cela permet d'abord de se centrer sur le comment avant d'expliquer le pourquoi ; démarche qui semble plus naturelle aux participants.

En conclusion, il apparait que la méthode (et les diverses variantes élaborées pour les besoins de la formation) s'ancre bien dans le courant de la professionnalisation de la fonction d'accompagnateur de stage par le développement de compétences réflexives et l'alternance entre les éléments issus de la théorie et de la pratique. Si dans un premier temps, ce développement rejoint les objectifs de l'opérateur de formation que constitue l'Université de Mons, à savoir, proposer une formation de meilleure qualité à ses futurs enseignants (ici les futurs agrégés par un meilleur encadrement lors des stages), dans un second temps, ce type de formation peut être perçu sous l'angle de la formation professionnelle continue des enseignants. En effet, par ses activités – l'échange et l'argumentation avec les collègues, l'interrogation de sa pratique et la résolution de problèmes complexes –, cette formation contribue au développement professionnel de l'enseignant ce qui lui permettra, notamment, de mieux gérer la tension entre les deux extrémités du continuum définissant son action de professionnel associé : d'un côté, la mission de formation qui est lui confiée (et donc la possibilité, pour le futur enseignant de commettre des erreurs) et d'un autre côté, sa mission éducative consistant à assurer un apprentissage à ses apprenants dans les meilleures conditions possibles (Vanhulle, 2009).

Il est également important de rappeler toute l'importance occupée par le lieu de formation, en l'occurrence l'Université de Mons, en tant que « facilitateur » du développement des maîtres de stage en clarifiant les objectifs de la formation, les attentes du stage, en communiquant les outils d'évaluation, en présentant concrètement les éléments à investiguer et en échangeant avec les professionnels associés.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Alber, A (2010). Voir le son : réflexions sur le traitement des entretiens enregistrés dans le logiciel Sonal « Socio-logos ». *Revue de l'association française de sociologie*, *5*. [En ligne]. Page consultée le 03 février 2011. http://socio-logos.revues.org/2482

Alem, J. (2003). *La valeur de l'appréciation par simulation (APS) pour prédire le succès initial en enseignement des candidats aux études en éducation*. Laval : thèse doctorale. [En ligne]. Page consultée le 25 mars 2008. http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/files/6eeb2610-acea-43dd-ab32-d4bd9af681e2/20957.html

Altet, M. (1992). Enseignant-chercheur-formateur : un itinéraire de recherche pédagogique. *Perspectives documentaires en éducation, 27*, 67-83.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie, 138,* 85-93.

Altet, M. (2006). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels* : *quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck (3ème édition).

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série 1,* 5-16.

Amigues, R., Faita, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie, 469,* 41-44.

Aubert, A. (2000). *Valeurs, validité, valence de l'expérience professionnelle et activités du conseil.* Toulouse : thèse doctorale (non publiée).

Aubert-Lotarski, A. & V. Capdevielle-Mougnibas (2002). *Dialogue méthodologique autour de l'utilisation du logiciel Alceste en sciences humaines et sociales : lisibilité du corpus et interprétation des résultats*. Actes du colloque des 6es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. [En ligne]. Page consultée le 15 mars 2009. http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2002/PDF-2002/aubert_capdevielle.pdf.

Aubert-Lotarski, A. & Derobertmasure, A. (2008). Comment former les chefs d'établissement au management : agir en situation complexe. *InDirect, 11*, 7-25.

Baillauquès, S. & Breuse, E. (1993). *La première classe.* Paris : ESF Editeur.

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation* (pp. 21-42) *?* Bruxelles : De Boeck.

Baillauquès, S. (2006). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 41-62). Bruxelles : De Boeck (3ème édition).

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France (10èmeédition).

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

Barré-De Miniac, C. (1995). Didactique de l'écriture. *Revue Française de Pédagogie, 93* (4), 93-133.

Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2*(1), 30-41. [En ligne]. page consultée le 15 février 2011. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/63/99/PDF/basque2.pdf

Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation, 46,* 61-80.

Beckers, J. (2007a). *Compétences et identité professionnelles.* Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J. (2007b). Un dispositif à visée professionnalisante. *Puzzle, 22,* 43-47.

Beckers, J. (2008). Conceptualiser ses pratiques professionnelles : un complément à l'appropriation des savoirs de recherche. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Ed.), *Conflits de savoirs en formation d'enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 229-242). Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J. (2009a). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. *Puzzle, 26,* 4-14.

Beckers, J. (2009b). Apprendre de son action professionnelle et de sa réflexion sur cette action. Liège : Conférence IFRES. [En ligne]. Page consultée le 20 février 2011. http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/21230/2/Communication%20IFRES%202009.pdf

Beckers, J., Andrianne, S., Bourguignon, L., Jardon, D., Jaspar, S., & Mathieu, C. (2002). *Insert'Prof : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle*. Actes du 2e congrès des chercheurs en éducation, Louvain-la-Neuve.

Beckers, J., Andrianne, S., Bourguignon, L., Jardon, D., Jaspar, S., & Mathieu, C. (2004). *Insert'Prof : pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle- bilan et propositions*. Actes du 3e congrès des chercheurs en éducation, Louvain-la-Neuve.

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?* Ministère de la Communauté française : rapport de recherche.

Beckers, J., Delchambre, M. & François, N. (2009). Apprendre de la réflexion sur son activité professionnelle. *Puzzle, 26,* 31-37.

Beckers, J. & Jardon, D. (2009). Former à l'université des enseignants en sciences humaines : contraintes et atouts. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Ed.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? quelles tensions ? quelles modalités ? quelles conditions ?* (pp. 111-124). Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J. & Leroy, C. (2011). *La réalité du travail de l'enseignant stagiaire à la confluence de diverses prescriptions : tensions et régulations*. Louvain : communication au REF 2011.

Beckers, J., Paquay, L., Coupremanne M. & Scheepers C. (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif.* Ministère de la Communauté française : rapport de recherche.

Beckers, J. & Van Der Linden, S. (2008). *Conceptualiser des actions professionnelles vécues, une compétence travaillée avec les futurs formateurs d'enseignants*. Marrakech : Actes du congrès de l'AMSE.

Beckers, J. & Van Der Linden, S. (2008). *L'appropriation par des futurs formateurs d'enseignants d'une démarche d'accompagnement réflexif : analyse critique des critères d'évaluation*. Louvain-la-Neuve : Actes du 21ème colloque de l'ADMEE-Europe.

Bédard, D., Turgeon, J., Tardif, J. & Des Marchais, J. (1995). *L'apprentissage par problèmes à l'ordre universitaire : fondements, résultats obtenus et limites.* Québecq : Colloque de l'AIPU. Disponible à l'adresse : http://utmpedagogie.wikispaces.com/file/view/APP_Bedard+et+al.pdf (page consultée le 15 octobre 2011).

Bélair, L.M. (2002a). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Évaluation et formation*, *1*(1), 17-38.

Bélair (2002b). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Questions Vives*, *1,* 17-39

Benzécri, J.-P. (1981). *Pratique de l'analyse des données*. Paris, France, Dunod.

Bergeron, R., Cardin J-F., & Tamsé, S. (2000). Les récits d'observations comme outils d'évaluation formative dans le cadre du stage de longue durée au secondaire. In D. Martin, C. Garant, C. Gervais, & C. Saint-Jarre (Ed.), *Recherches et pratiques en formation des maîtres* (pp. 45-74). Montréal : Editions du CRP.

Berhens, M. (1998). Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant. *Mesure et évaluation en éducation, 20*, 55-83.

Berthon, J.-F. (2006). Le geste de l'écriture comme outil de professionnalisation dans le cadre des recherches innovations de l'académie de Lille : entre formation et recherche. In F. Cross (Ed.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp 103-114*).* Paris : L'Harmattan.

Bertrand, D., Sleigher, C. & Veilleux, A. (2002). La triade en supervision universitaire des stages en enseignement : point de vue des agents de stage. In M. Boutet. & N. Rouseau (Ed.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 119-125). Saint-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : domaine cognitive.* Montréal : Les Entreprises Education Nouvelle.

Bonari, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.

Bormans, C. & Massat, G. (2005). *Psychologie de la violence.* Bruxelles : De Boeck.

Boufaden, N., Delisle, S., & Moulin, B. (1998). *Analyse syntaxique robuste de dialogues transcrits : peut-on vraiment traiter l'oral à partir de l'écrit* ? ACTES du colloque de TALN (Traitement Automatique des Langues Naturelles) 1998. [En ligne]. Page consultée le 02 mars 2011. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC21/F5061_TALN_98.pdf

Bourassa, M., Philion, R., & Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits, une co-construction de groupe. *Education et Francophonie, 35* (2), 78-117.

Bourdon, S. (2001). *Cahier d'accompagnement au logiciel d'analyse de données qualitatives QSR Nvivo.* Sherbrooke. [En ligne]. Page consultée le 25 mars 2008. http://erta.educ.usherbrooke.ca/documents/CahierNVivo.pdf

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de pédagogie, 94* (1), 73-92.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie, 105*, 83-119.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation, 35,* 117-132.

Bourmaud, G. (2006). *Les systèmes d'instruments : méthodes d'analyse et perspectives de conception*. Paris : thèse doctorale. [En ligne]. Consulté le 02 mars 2011. http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/90/46/PDF/these_Bourmaud.pdf

Bournois, F., S. Point & Voynet-Fourboul, C. (2002). L'analyse des données qualitatives assistée par ordinateur : une évaluation. *Revue Française de Gestion*, *137*, 75-92.

Bourgeois, E. & Piret, A. (2006). L'analyse structurale du contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Ed.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité.* Bruxelles : De Boeck.

Boutet, M. (2002). La supervision : un acte professionnel de médiation. In M. Boutet & N. Rouseau (Ed.), L*es enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 23-36). Saint-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques.* Conférence au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec. [En ligne]. Consulté le 25 mars 2008. http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/rencontres.htm.

Boutet, M. & Pharand, J. (2009). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Sainte Foy : Presses Universitaire de Québec.

Boutet, M. et Gagné,L. (2009). *Pour un dialogue réflexif entre superviseurs et supervisés*. Rouen : Actes du 7ème Colloque international de la Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM), *Le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets.*

Boutin, G. (1999). *Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier.* In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation* (pp. 44-56) *?* Bruxelles : De Boeck.

Boutigny, E. (2005). Vers un renouvellement de la démarche qualitative en sciences de gestion? . *Revue management et avenir*, *2 (4)*, 59-69.

Brandenburg, R. (2008). *Powerful Pedagogy: Self-Study of a Teacher Educator's Practice.* Dordrecht : Springer.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets maîtres. *Revue Française de pédagogie, 108,* 91-137.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 5,* 35-52.

Bressoux, P., Amigues, R., Arnoux, M., Barré-De Miniac, C., Clanet, J., Dessus, P., Halté, J. F., Maurice, J. J., Perrin-Glorian, M. J., & Raby, F. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction.* Rapport de recherche pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche.

Brichaux, J. (1997). La pensée des enseignants. *Revue Française de Pédagogie, 118,* 95-105.

Bronner, A. (2006). Installation et régulation par l'enseignant de l'espace « parole-pensée-action-relation ». Gestes d'étude, gestes professionnels, événements et ajustements. In M-C. Guernier, V. Durand-Guerrier, & J-P. Sautot (Ed.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages : recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires* (pp 115-136). Franche Comté : Presses de l'Université de Franche-Comté

Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de pédagogie, 138,* 63-73.

Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? In J. Donnay & M. Bru (Ed.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-156). Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel : élément de réflexion*. [En ligne]. Page consulté le 05 février 2008. http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf

Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. In M. Boutet & N. Rouseau (Ed.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 9-22). Saint-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Cattonar, B. & Maroy, C. (2003). Les effets des politiques scolaires sur la (dé)professionnalisation des enseignants. In M. Frenay & C. Maroy (Ed.), *L'école, 6 ans après le décret « Missions »* (pp. 99-119). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Chailley, M. (1995). Apprendre par la télévision, apprendre par l'école. *Réseaux, 74*, 31-54.

Chamberland, G., Lavoie, L. & Marquis, D. (2000). *20 Formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Québec.

Champy-Remoussenard, P. & Lemius, B. (2006). Les conditions de déclenchement d'une écriture sur l'activité en formation professionnelle et ses effets sur les participants. In F. Cros (Ed.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp165-185). Paris : L'Harmattan.

Charlier, B. Nizet, J., & Van Dam, D. (2006). Apprendre, construire des instruments et se construire. Exploration des effets de l'usage des TIC sur la dynamique identitaire d'adultes en formation. *Distances et savoirs*, *4* (2), 181-199.

Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions.* Bruxelles : De Boeck.

Charlier, E. (2006). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels* : *quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 97-117). Bruxelles : De Boeck (3ème édition).

Chartier, A-M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation, 27,* 67-82.

Chaubet, P. (2010). La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux. Montréal : thèse de doctorat. [En ligne]. Consulté le 18 mars 2011. https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4553/2/Chaubet_Philippe_2010_these.pdf.

Chevalier, A. & Grosjean, S. (2012). *Avant une réforme de la formation initiale : formaliser l'entrée dans le métier.* Communiqué de presse du Centre pour l'Egalité. [En ligne]. Consulté le 23 mars 2012. http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2305.

Chevrier, J., & Charbonneau B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation, 26 (*2), 287-324.

Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents (diffusée sous le n°000092 du 14/06/2001). [En ligne]. Consulté le 20 janvier 2010. http://www.adm.cfwb.be/upload/docs/133_20020617_104339.pdf

Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. In P. Bressoux, R. Amigues, M. Arnoux, C. Barré-De Miniac, J. Clanet, P. Dessus, J-F. Halté, J-J. Maurice, M-J. Perrin-Glorian, & F. Raby (Ed.), *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.

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, *2*(1). [En ligne]. Consulté le 14 mars 2010. http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf

Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires.* Montréal : Thèse de doctorat. [En ligne]. Consulté le 17 mars 2011 : https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4546/2/Collin_Simon_2010_these.pdf.

Collin, S., & Meunier, H. (2009). *Analyse de données qualitatives… QDA Miner ou N'Vivo ?* Communication présentée au CRIFPE, Montréal, QC. (http://crifpe.ca/conferences/view/68)

Conseil de l'Education et de la Formation, (2011). Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants /Avis 111. [En ligne]. Consulté le 16 janvier 2012. http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_111.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social.* Québec : Les publications du Québec.

Correa Molina, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien de postobservation. In C. Gervais & L. Portelance (Ed.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 289-304). Sherbrooke : Editions du CRP.

Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage : des qualités pour un rôle formateur. In E. Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershaussen (Ed.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (pp. 205-219). Sherbrooke : Edition du CRP.

Correa Molina, E. (2005). La mobilisation des savoirs du superviseur de stage. Nantes, acte du colloque international *Former des enseignants professionnels*.

Correa Molina, E., & Gervais, C. (2010). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. In F. Yvon & F. Saussez (Ed.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 229-251). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Correa Molina, E., Gervais, C. & Ritterhaussen, S. (2008). Introduction. In E. Correa. Molina, C. Gervais & S. Ritterhaussen (Ed.), V*ers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (pp. 11-19). Sherbrooke : Editions du CRP.

Crahay, M. (1979). Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionnelle. *Revue Française de Pédagogique, 48,* 21-34.

Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogique, 88,* 67-94.

Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Ecriture et professionnalisation. *Revue Française de Pédagogie, 156, 2006, 117-169.*

Cros, F. (2000). Qu'est-ce que l'innovation en formation ? In H. Lenoir & E.M. Lipiansky (Ed.), *Recherches et innovations en formation* (pp 29-45). Paris : L'Harmattan.

Cros, F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Daele, A. (2009). Réfléchir à son enseignement. *Enseigner et apprendre en enseignement supérieur. Ressources pour le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. [En ligne]. Page consultée le 15 mars 2011. http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/05/24/reflechir-a-son-enseignement/

Dean, A. & J. Sharp (2006). Getting the most from NUD*IST/Nvivo. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, *4(1)*, 11-22.

De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Louvain-la-Neuve : Thèse doctorale.

De Cock, G. (2004). Le journal de bord dans tous ses états : un outil d'écriture réflexive ? In Dufays, J-L. & Thyrion, F. (Ed.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants (*pp.169-180). Louvain : Presses de l'Université de Louvain.

Dehon, A. (2007). *Le manuel scolaire et l'innovation pédagogique analyse des représentations sociales des enseignants*. Louvain-la-Neuve : mémoire de licence.

Dehon, A. & Derobertmasure, A. (2011a à paraître). *L'usage de la vidéo en formation initiale : indicateurs d'efficacité et traces de réflexivité*. Genève : Actes du symposium Dispositif professionnalisant de formation d'enseignants présenté dans le cadre du colloque de l'AREF.

Dehon, A. & Derobertmasure, A. (2011b à paraitre). *Analyser les gestes professionnels en microenseignement et les processus réflexifs en rétroaction video : comment ?* Paris : actes du 23eme colloque international de l'ADMEE Evaluation et enseignement supérieur.

Dejardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Lyon : actes de la 6ème biennale en éducation. [En ligne]. http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=3)

Dejemeppe, X. (2004). On est des stagiaires-inspectrices… . Récit d'une pratique de formation centrée sur l'exploitation des stages. In J-L. Dufays & F. Thyrion (Ed.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp. 153-165). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Dejemeppe, X & Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? *Recherche et formation, 36,* 89-111.

De Ketele, J-M. & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Ed.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-248). Bruxelles, Belgique, De Boeck.

De Landsheere, G. & Bayer, E. (1974). *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe*. Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études (3ème édition).

De Lièvre, B. (2005). *La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la diversité.* Bejaia : Second Séminaire Euro Méditerranéen d'Approfondissement sur la Formation à Distance. [En ligne]. page consultée le 18 novembre 2010. http://ute3.umh.ac.be/esprit/formation/f29/activ_218/articles/tut23.doc

Demeuse, M. & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Ed.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 149-170). Bruxelles : De Boeck.

Demeuse, M. & Derobertmasure, A. (2007). *Séminaire d'analyse des pratiques et stage préparatoire à l'enseignement.* Mons : P.U.M. (notes de cours).

Demeuse, M., Matoul, A, Schilling, P. & Denooz, R. (2005). De quelle efficacité parle-t-on ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Ed.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 15-27). Bruxelles : De Boeck.

Deprez, M. (2007). *Formation continue et processus de changement*. Mons : Thèse doctorale.

Derobertmasure, A. (2008). *Mise en place et évaluation d'un dispositif de formation de praticiens réflexifs*. Mons, Université de Mons, Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies, non publié.

Derobertmasure, A. Dehon, A. & Demeuse, M. (2009). Evaluation d'un dispositif de formation d'enseignants. Louvain-la-Neuve : actes XXIIème colloque international de l'ADMEE, *Evaluation et développement professionnel*.

Derobertmasure, A., Dehon, A. & Demeuse, M. (2010). Indicateurs de réflexivité en formation initiale : analyse de contenu de dossiers réflexifs. *Education et Formation*, e-294. Disponible à l'adresse suivante http://ute2.umh.ac.be/revues/

Derobertmasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M. (2011). L'approche par problème : un outil utile pour former les maîtres de stage. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 13,* 203-224.

Derobertmasure, A. & Dehon, A. (2010). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? *Questions vives, 6* (12), 29-45.

Derobertmasure, A. & Dehon, A. (2012- à paraitre). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, *2*.

Desbiens, J.-F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Education et francophonie, XXXVII* (1), 6-25.

Deschenaux, F. (2007). Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7. Trois-Rivières. [En ligne]. Page consultée le 25 mars 2008. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Nvivo7.pdf.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique.* Sainte-Foy : Presses de l'Université de Québecq.

Desgagné, S., Gervais F. & Larouche, H. (2001). L'utilisation du récit de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau, & M. Tardif (Ed.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en éducation* (pp. 203-224). Sherbrooke : Editions du CRP.

Dessus, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. In P. Bressoux, R. Amigues, M. Arnoux, C. Barré-De Miniac, J. Clanet, P. Dessus, J-F. Halté, J-J. Maurice, M-J. Perrin-Glorian, & F. Raby (Ed.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp 16-28). Rapport de recherche pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche.

De Stercke, J. ; De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J-B., Renson, J-M., Beckers, J., Leemans, M., & Marechal, C. (2010). Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants de l'enseignement secondaire organisé et subventionné par la Communauté française de Belgique. Synthèse de recherche.

Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education : a means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education, 54(1),* 6-19.

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). Entretien de L. Paquay avec Jean Donnay et Evelyne Charlier. *Recherche et Formation, 36,* 169 - 172.

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif.* Namur : Presses Universitaire de Namur.

Donnay, J. (2011). Le compagnonnage réflexif, une alternative au « fait comme je te dis » ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 12,* 25-32.

Dubesset, V. A. (2005). *La langue française parlée complétée (LPC) : production et perception*. Thèse de doctorat en Sciences cognitives, Institut National Polytechnique de Grenoble

Dumoulin, M-J, Garant, C. & Beauchesne, A. (2002). *L'accompagnement réflexif en dyade : potentiel et limites.* Lyon : actes de la 6ème biennale en éducation. [En ligne]. http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/index.php).

Dupont, P. (1983). *Pratique de la classe - Domaine relationnel*. Bruxelles : Labor.

Dupont, P. (2003). *Faire des enseignants.* Bruxelles : De Boeck.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris : Presses universitaires de France.

Duriau, V.J. & R. K. Reger (2004). Choice of text analysis software in organization research : insight from a Multi-dimensional Scaling (MDS) Analysis. In G. Purnelle, C. Fairon & A. Dister (Ed.), *Le poids des mots : Actes de la 7e édition de Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* (pp. 382-390). Louvain, Belgique, Presses Universitaires de Louvain

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The Repertorie of Nonverbal Behavior : Categories, origins, Usage, and Coding. *Semiotica, 1* (1), 49-98.

Ellet, 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.

Faerber, R. (2004). Caractérisation des apprentissages en groupe. *Revue Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, 11.* [En ligne]. Page consultée le 08 mars 2008. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2004/faerber-07/sticef_2004_faerber_07.pdf

Faingold, N. (1997). Le rôle de l'enregistrement vidéo dans l'analyse des situations pédagogiques. In G. Mottet (Ed.), *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques* (pp.167 - 176). Paris : L'Harmattan, Coll. Education et Formation.

Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skolhê, hors série, 1,* 57-68.

Fallery, B. & Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Montréal : 16ème Conférence Internationale de Management Stratégique. [En ligne]. Page consultée le 15 février 2008. http://www.strategie-aims.com/aims07/www.aims2007.uqam.ca/actes-de-la-conference/communications/falleryb300/at_download/article.pdf

Fendler, L. (2003). Teachers reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher, 32 (3),* 16-25.

Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des Sciences de l'Education, 22*, 3, 617-634.

Fenstermacher, G.D. & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation, 1* (1), 157-181.

Ferry, G. (1995). La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques (préface). In G. Mottet (Ed.), *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques* (pp. 8-11). Paris : L'Harmattan, Coll. Education et Formation.

Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et Evaluation en Education, 3,* 77-93.

Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.). *Théories de l'action et éducation* (pp93-112). Bruxelles : De Boeck.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal, 6* (2), 207-226.

Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal: Éditions HRW.

Gagnon, R., Hébert, & M-M., Morose, J. (1993). *Pour un stage réussi: guide pratique.* Québec : Éditions Behaviora.

Garreau, L. & R. Bandeira De Mello (2008). *Possibilités et pièges liés à l'utilisation des logiciels dans le processus d'analyse au travers de la théorie enracinée.* Communication lors de la XVIIe conférence http://www.strategie-aims.com/ de l'Association internationale de management stratégique (Sophia). [En ligne]. Consulté le 25 février 2008. http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/33/98/51/PDF/BANDEIRAR_AIMS2008.pdf.

Gather Thurler, M. (1995). L'exercice d'une profession exige-t-il une coopération régulière ? *Journal de l'Enseignement Primaire*, *54*, 10-12.

Gauthier, C. (2007). Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves. In M. Frenay & X. Dumay (Ed.), *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer (*pp. 363-384). Louvain la Neuve : presses universitaires.

Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Bruxelles : De Boeck.

Gauthier, C. & Raymond, D. (1998). La formalisation des arguments pratiques, une stratégie de développement professionnel. *Pédagogie collégiale, 11* (4), 27-30.

Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant.* Paris : Armand Colin.

Gervais, C. (1999a). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique 11*, 12-17.

Gervais, C. (1999b). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation* (pp. 113-138) *?* Bruxelles : De Boeck.

Gervais, C. (2008). Pour communiquer son expérience : l'explicitation argumentée des savoirs d'enseignants associés et de stagiaires. In E. Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershaussen (Ed.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (pp. 191-204). Sherbrooke : Edition du CRP

Gervais, C. & Correa Molina, E. (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*. Lyon *:* 7ème biennale de l'INRP. [En ligne]. Page consultée le 12 avril 2011. http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7102.pdf

Gervais, C., Correa Molina, E. & Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner. Explicitation de pratiques pendant les stages. In E. Correa Molina, & Gervais, C. (Ed.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 153-175). Québec : Presses de l'Université de Québec.

Gervais, C. & Desrosiers, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education, 26* (3), 263 – 282.

Gervais, C. & Lepage, M. (2000). Transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé : un pas de plus vers la professionnalisation. In D. Martin, C. Garant, C. Gervais, C. Saint-Jarre (Ed.), *Recherches et pratiques en formation des maîtres* (pp. 113-128). Montréal : Editions du CRP.

Gilbert, L. (2002). Going the distance : « closeness » in qualitative data analysis software. *International Journal of Social research Methodology*, *5(3)*, 215-228.

Ghiglione, R., Beauvois, J-L., Chabrol, C. & Trognon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu.* Paris : Armand Colin.

Ghiglione, R. & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris : Dunod.

Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M. & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.

Ghiglione, R., Matalon, B. & Bacri, N. (1985). *Les dires analysés. L'analyse propositionnelle du discours*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.

Ginns, I. S., Heirdsfield, A., Atweh, B. & Watters, J. (2001). Beginning teachers becoming professionals trough action research. E*ducational Action Research Journal, 9* (1), 109-131.

Glaser, B. G. & A. L. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Etats-Unis, Aldine.

Gomez, F. (2001). Le mémoire professionnel : professionnel ? un qualificatif à interroger. *Recherche et Formation, 36*, 173-189.

Grangeat, M. & Besson, C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 3,* 31-52.

Gravel, S. & Tremblay,J. (1996). Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en service de garde. *Revue des sciences de l'éducation, 22* (3), 523-538.

Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage.* Montréal : Chenelière.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Education.

Guilbert, L. & Ouellet, L. (2004). *Etude de cas. Apprentissage par problèmes.* Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover? *Recherches Qualitatives*, *26* (1), 32-50.

Grossman, P. (1992). Teaching and learning with cases. Unanswered questions. In J. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 227-240). New-York : teachers colleges, Columbia University.

Hartmann, A., A. Bonnaud-Antignac, A Cercle, G. Dabouis & F. Dravet (2007). *Coping* et changement face au cancer du sein : le point de vue des patientes et de leurs accompagnants. *Pratiques psychologiques*, *13*, 169-183.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

Hensler, H. & Therriault, A. (1997). *Guide la planification d'une leçon*. Sherbrooke, Editions du CRP.

Hensler, H., Garant, C. & Dumoulin, M.-J.(2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation, 36*, 29-42.

Hétu, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation* (pp. 61-84) *?* Bruxelles : De Boeck.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud (Ed.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (pp. 29-51). Bruxelles : De Boeck.

Hogan, T.M., Rabinowitz, M., & Craven, J. (2003). Problem representation in teaching: Inferences from research of expert and novice teachers. *Educational Psychologist, 38* (4), 235-247.

Howell, D.C. (2002). *Méthodes statistiques en sciences humaines.* Bruxelles : De Boeck (4ème édition).

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestle.

Institut Nationale de Recherche Scientifique (2006). Pratiques enseignantes. *Les dossiers de la veille.* En ligne : htpp : //www.inrp.fr/vst page consulté le 07 mars 2008.

Jenny, J. (1997). Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. État des lieux et essai de classification. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, *54*, 64-112.

John, W. S. & P. Johnson (2000). The pros and cons of data analysis sofware for qualitative research. *Journal of Nursing Scolarship*, *32* (4), 393-397.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation, 27* (2), p33-47.

Jorro, A. (2006a). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, *29* (1), 31-44.

Jorro, A. (2006b). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In G. Figari & L. Mottier (Ed..), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 67-75). Paris : L'Harmattan.

Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal, 73* (50), 123-127.

Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation, 36,* 43-67.

Kelle, U. (1997). Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data . *Sociological Research Online*, *2 (2)*. [En ligne]. Page consultée le 23 mars 2009. http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/1.html

Kelly, M. (2010). Evolutions de la professionnalité enseignante. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Ed.), *La formation des enseignants en Europe* (pp. 53-68). Bruxelles : De Boeck.

Kempf, M & Rousvoal, J. (1994). *Les représentations du métier d'enseignant.* Paris : INRP. Rapport de recherche

Kennedy, R. (2007). In class debate : fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 19* (2), 183-190.

Kinnear, P. & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Maîtriser le traitement de données.* Bruxelles : De Boeck.

Kirby, P. C., & Paradise, L. V. (1992). Reflective practice and effectiveness of teachers. *Psychological Reports, 70*, 1057-1058.

Kirby, P.C. & Teddlie, C. (1989). Development of the reflective teaching instrument. *Journal of Research and Development in Education*, 22 (4), 45-51.

Klein, H. (1997). Classification of text analysis software. Dans R. Klar & O. Opitz (Ed.), *Classification and knowledge organisation* (pp. 355-362). Berlin, Allemagne, Springer

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Kolb, D., Boyatzis, R., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. Sternberg & L. Zhang (Ed.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 227-247). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Korthagen, F. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice : changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher, 28* (4), 4-17.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth**.** *Teachers and Teaching: theory and practice, 11* (1), 47–71.

Kostulski, K. & Prot, B. (2004). L'activité conversationnelle d'un jury de validation d'acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. *Psychologie française, 49*, 425–441.

Lamarre, A. (2004). Etude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives, 24,* 19-56.

Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et formation, 23*, 9-27.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: P.U.F.

Larue, C. (2008). Group Learning Strategies for Nursing Students: Reflections on the Tutor Role. *International Journal of Nursing Education Scholarship, 5* (1), 30-43.

Larue, C. & Cossette, R. (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes : description et évolution des stratégies utilisée par des étudiantes en soins infirmiers au niveau collégial*. Cégep du Vieux Montréal : Rapport de recherche.

Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.131-146). Paris : P.U.F.

Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 6,* 11-33.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activité* (*5),* 1.

Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement des futurs enseignants du primaire de l'université de Sherbrooke. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (pp. 161-180). Sherbrooke : Editions du CRP.

Lecocq, C., Hermesse, C., Galand, B., Lembo, B., Philippot, P., & Born, M. (2003). *Violence à l'école: Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique.* Rapport de recherche. Université catholique de Louvain et Université de Liège.

Ledur, D. (2004). Le carnet de bord et le rapport de stage, deux taches d'écriture dans la formation initiale des professeurs de français langue première. In J-L. Dufays & F. Thyrion (Ed.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp. 95-102). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Lefebvre, M-E. & Poncet-Montange, J. (1996). La bande vidéo, outil de coconstruction d'une mémoire raisonnée. *Revue des sciences de l'éducation, 22* (3), 599-616.

Lefeuvre, G. (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement*. Toulouse : Thèse de doctorat. [En ligne]. Page consultée le 15 juin 2011. http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/69/14/PDF/these_GL.pdf

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal : Québec (2ème édition).

Legendre, R., (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal: Guérin. (3ème édition).

Legendre, M-F., Desgagné, S., Gervais, F., & Hohl, J. (2000). La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale : vers les fondements de nos pratiques. In D. Martin, C. Garant, C. Gervais, & C. Saint-Jarre (Ed.), *Recherches et pratiques en formation des maîtres* (pp. 17-44). Montréal : Editions du CRP.

Lejeune, C. (2008). Au fil de l'intepretation – L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative. *Swiss Journal of Sociology*, *34 (3)*, 593-603.

Lejeune, C. (2007). Petite histoire des ressources logicielles au service de la sociologie qualitative. Dans B. Reber & C. Brossaud (Ed.), *Humanités numériques, Tome 1: Nouvelles technologies cognitives et épistémologie* (pp. 197-214). Paris : Hermès.

Lemaître, D. (2007). Mobilisations de la forme « problème » dans les pédagogies de l'enseignement supérieur. Strasbourg : colloque de l'Aref. [En ligne]. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Denis_LEMAITRE_466.pdf (page consultée le 15 octobre 2011).

Lemosse, M. (1989). " Le professionnalisme " des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et Formation*, *6,* 55-66.

Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et Formation, 47,* 9-23.

Lenoir, Y. (2005a). Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 14,* 5-9.

Lenoir, Y. (2005b). Chercher et former : qu'est la pratique devenue ? Colloque de l'Université de Sherbrooke *Quand la recherche se réfléchit dans nos pratiques de formation.*

Lenoir, Y., Larosse, 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), (revue électronique de sociologie).

Lenoir, Y., Roy, G-R., & Lebrun, J. (2001). Enjeux des rapports entre manuels scolaires et intervention éducative. In Y., Lenoir, B., Rey, G-R., Roy, J., & Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites (*pp. 5-24). Sherbrooke : Editions du CRP.

Lerminiaux, A. (2008). Etude exploratoire de l'utilisation d'une grille d'analyse/évaluation dans le cadre de la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Mons : Université de Mons (mémoire de DEA non publié).

Leroux, M. (2010). L'instruction au sosie : une technique pour accéder à la réflexion. In F. Yvon & F. Saussez (Ed.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp.267-281). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation, 35*, 91-116.

Maarof, N.(2007). Telling his or her story through reflective journal. *International Education Journal, 8*(1), 205-220.

Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de Pédagogie, 138* (1), 103-113.

Marcel, J-F., Olry,P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie, 138*, (1), 135-170.

Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Cahier de recherche du Girsef, 12*.

Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers du Girsef, 42.*

Maroy C. (2006). *Ecole, régulation et marché. Une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France.

Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? *Cahier de recherche du Girsef, 18.*

Marques, F. (2004*). L'enseignement de l'éducation physique : analyse ergonomique du travail enseignant*. Université de Laval : thèse doctorale.

Martin, D., Garant, C., Gervais, C., & Saint-Jarre, C. (2000). *Recherches et pratiques en formation des maîtres*. Montréal : Editions du CRP.

Martineau, S., Desbiens, J-F & Clermont, G. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Laval : Presses de l'Université Laval, Collection : Formation et profession.

Martineau, S. & Gauthier, C. (2000). *Le sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants de l'ordre d'enseignement secondaire en situation d'insertion professionnelle. P*aris : 5e Biennale de l'éducation et de la formation. [En ligne]. Page consultée le 10 juin 2008. http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L259.htm.

Martineau, S. & Presseau, A. (2000). Analyse exploratoire du discours sur la pratique chez des enseignants d'un CFER. *Revue des Sciences de l'Education, 15* (3), 631-646.

Martinic, S. (2006). L'analyse structurale de contenu : quelle construction de catégories ? In L. Paquay, M. Crahay, & J-M. De Ketele (Ed.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 193-197). Bruxelles : De Boeck.

Marzouk, A. (1997). La mise en œuvre de la technique d'entretien et d'explicitation de Vermersh lors de la supervision de stagiaires : une recherche exploratoire. In M. Tardif & H. Ziarko (Ed.), Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec (pp. 144- 156). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Maubant, P. (2006). Place et statut des savoirs dans les programmes de formation à l'enseignement : pour une nouvelle didactique entre savoirs scientifiques et savoirs professionnels. *Formation et Profession, 12(2)*, 17-21.

Maubant, P. (2007a). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des Sciences de l'Education, 18,* 39-48.

Maubant, P. (2007b). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et Profession, 13(2)*, 17-21.

Maubant, P. (2007c). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. In F. Merhan (Ed.), *Alternances et formation* (pp. 68-82). Bruxelles : De Boeck.

Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, Oliveira, A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 14,* 61-75.

Maurice, J-J. (2002). Le jugement des enseignants en interaction : relation entre jugement et prise décisions. In P. Bressoux, R. Amigues, M. Arnoux, C. Barré-De Miniac, J. Clanet, P. Dessus, J-F. Halté, J-J. Maurice, M-J. Perrin-Glorian, & F. Raby (Ed.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp 29-45). Rapport de recherche pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche.

Maurice, J-J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques, 3,* 53-67.

McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G. & Owen, M. (2004). Reflection on teaching : types and goals of reflection. *Educational Research and Evaluation, 10* (4), 337-363.

McAlpine, L. & Weston, C. (2002). Reflection : issues related to improving professors' teaching and students' learning. In N. Hativa & P. Goodyear (Ed.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (pp. *59-78).* Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

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.

Meade, P. & McMeniman, M. (1992). Stimulated recall – an effective methodology for examining successful teaching in science. *Australian Educational researcher, 19* (3), 1-18.

Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education, 53* (5), 406–419.

Merhan, F. (2007). *Alternance et dynamiques identitaires : enjeux du rapport de stage.* Strasbourg : Acte du congrès de l'AREF. [En ligne]. Page consultée le 15 novembre 2010. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_France_MERHAN_461.pdf.

Metcalf, K.K. (1991). The supervision of student teaching: A review of research. *The Teacher Education,* 26(4), 27-42.

Michaud, C. (2010). *Le portefolio : un en-j(e)u de formation et de développement professionnel.* Lyon : Thèse de doctorat

Miflin, B. (2004). Adult learning, self-directed learning and problem-based learning: deconstructing the connections. *Teaching in Higher Education, 9* (1), 43-53.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives.* Bruxelles : De Boeck (2ème édition).

Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2007). *L'activité didactique empêchée. Construction méthodologique entre science didactique et science du travail.* Actes du Colloque de l'AREF. [En ligne]. Page consultée le 18 mars 2011. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Nathalie_MONNIER_370.pdf

Morge, L. (2004). L'opération de contrôle dans l'activité cognitive des enseignants étudiée par la méthode de la simulation croisée. *Revue française de Pédagogie, 147* (2), 5-14.

Morisse, M. (2006). L'écriture réflexive est-elle formatrice ? In F. Cros (Ed.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles.* Paris : L'Harmattan.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris : P.U.F.

Mottet, G. (1992).Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants. *Les Sciences de l'Education 1-2,* 83-98.

Mottet, G. (1995a). La vidéo, outil de construction des compétences professionnelles des enseignants. Une recherche-action. In G. Mottet (Ed.), *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques* (pp.21-36). Paris : L'Harmattan.

Mottet, G. (1995b). Les ateliers de formation professionnelle. In G. Mottet (Ed.), *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques* (pp. 83-96). Paris : L'Harmattan.

Mottet, G. (1995c). La vidéo-formation, évolution des compétences et des représentations. In G. Mottet (Ed.), *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques* (pp.129-130). Paris : L'Harmattan, Coll. Education et Formation.

Morisse, M. (2006). L'écriture réflexive est-elle formatrice ? In F. Cros (Ed.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles.* Paris : L'Harmattan.

Mucchielli, R. (1969). *La méthode des cas*. Paris : Éditions sociales françaises.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications.* Issy-Les-Moulineaux : ESF (9ème édition).

Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26 (1)*, 110-138.

Nault, T. (1999). Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation* (pp. 139-160) *?* Bruxelles : De Boeck.

Niclaut, D. (2010). Modèles d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du future. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Ed.), *La formation des enseignants en Europe* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.

O'Brien, J. (1993). Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*, 23, 214-221.

Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practive : what remains 'untold'. *Educationnal Research, 47* (1), 25-44

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation, 16,* 7-33.

Paquay, L. (2005). Quelle formation des enseignants en Belgique francophone ? *Formation et Profession, 11* (1), 28-34.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2006). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (3ème édition).

Paquay, L., Altet, M., Bru, M., Pastré, P., Robert, A., & Tupin, F. (2007). Quel est l'intérêt du concept d' « organisateurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants. *Recherche et formation, 56*, 139-153.

Paquay, L. & Wagner, M-C. (2006). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 153-179). Bruxelles : De Boeck (3ème édition).

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogique, 138,* 9-17.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154(1),* 145-198.

Paul, M. (2009a). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs, 20*, 13-63.

Paul, M. (2009b). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation, 62*, 91-107.

Pépin, M. (2007). *Psychométrie.* Université de Laval. Note de cours. [En ligne]. Page consulté le 5 avril 2008. http://www.psy.ulaval.ca/~pepin/

Perkins, D.N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue française de Pédagogie, 111* (2), 57-71

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation, 36,* 131-162.

Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique.* Paris : ESF Editeur.

Perrenoud, P. (2001b). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques, 390*, 42-45.

Peters, M., Chevrier, J., Leblanc, R., Fortin, G. & Malette, J. (2005). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology* 31(3).

Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et Formation, 25*, 113-123.

Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Reims : thèse doctorale. [En ligne]. Consulté le 15 mars 2011. http://ebureau.univ-reims.fr/slide/files/quotas/SCD/theses/exl-doc/GED00000935.pdf

Piolat, A. & Bannour, R. (2009). EMOTAIX : un scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif. *L'année psychologique, 109*, 655-698

Piret, A., Nizet, J. & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines.* Bruxelles : De Boeck.

Plazaola Giger, I. & Ruiz Bikandi, U (2007). La formation continue des enseignants en tant qu'activité collective. *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques, 6*, 121-138.

Pochet, B. (1995). Le "Problem-based Learning", une révolution ou un progrès attendu ?. *Revue Française de Pédagogie, 111* (2), pp. 95-107.

Popping, R. (1997). Computer programs for the analysis of texts and transcripts . In C. W. Roberts (Ed.), *Text analysis for the social sciences: methods for drawing statistical Inferences From Texts and Transcripts* (pp. 209-224). New-Jersey, Etats-Unis, Lawrence Erlbaum.

Portelance, L. (2009). Elaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Education et francophonie, XXXVII* (1), 26-49.

Portelance L., Gervais, C., Lessard, M. & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Rapport de recherche. Cadre de référence. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Presseau, A., Miron, J-M. &, Martineau, S. (2004). Le développement de compétences professionnelles : quelles jonctions possible entre l'articulation théorie/pratique et le transfert ? In A. Presseau & M. Frenay (Ed.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p285-305). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Putnam, R. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher, 29* (4), 4-15.

Quertemont, E. (2004). *Méthodes quantitatives des sciences psychologiques.* Université de Liège. Note de cours. [En ligne]. Page consultée le 5 avril 2008. http://www2.ulg.ac.be/cogsci/COURS/STAT0033/stat0033_handout.html

Quintin, J.J. (2007). *Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles idiosyncrasiques des tuteurs*. Grenoble : communication au Colloque EPAL.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Reinert, M. (1990). Alceste : une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, *26*, 24-54.

Reitano, P. (2006). The value of video stimulated recall in reflective teaching practices. Actes du Australian Consortium for Social and Political Research incorporated (ACSPRI), *Social Science methodology conference,* Sidney.

Rey, B., Coche, F., Khan, S. & Robin, F. (2006). *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés.* Gouvernement de la Communauté française : rapport de recherche.

Rey, O. (2005). La formation des enseignants, *lettre d'information de la Veille scientifique et technologique,* décembre 2005. (En ligne : htpp : //www.inrp.fr/vst).

Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. & Lagerweij, N. (1996). *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. London : Routledge

Ria, L. (2010). *L'accompagnement des enseignants débutants : un dispositif expérimental de formation « au fil de l'eau ».* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation. Université de Genève.

Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2007). Recherche et formation en analyse des pratiques. Un exemple d'articulation. *Recherche et formation, 51,* 43-56

Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Education, 30* (3), 535-554.

Richards, J.C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge : University Press.

Richards, L. (2002). Qualitative computing – a methods revolution?. *International Journal of Social Research Methodology*, *5(3)*, 236-276.

Richardson, V. (1994). *Teacher change and the staff development process – a case in reading instruction*. New York, NY : teachers' college Press.

Richardson, V., & Heckman, P. (1996). Rétroaction vidéo et amitié critique. Des prémisses de l'action pédagogique au changement scolaire. *Revue des Sciences de l'Education, 22* (3), 635-650.

Rieunier, A. (2000). *Préparer un cours 1- Applications pratiques*. Paris : ESF.

Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours 2- Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF.

Riff, J. & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie, 103,* 81-107.

Rigot, H. (2003). (En) – quête de l'autre : recherches qualitatives et corpus numériques. *Recherches Qualitatives, 3,* 174-191.

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

Rix, G. (2007). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. In M-J. Avenier, & C. Schmitt (Ed.), *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 87-105). Paris : L'harmattan.

Robert, A., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu.* Que sais-je ? France : PUF.

Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques, 3, 69-81.*

Roux, J-P. (2003). Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes. *L'orientation scolaire et professionnelle, 32*(3). Consulté en ligne le 07 mars 2012 [http://osp.revues.org/index3343.html]

Ruel, F. (1997). Quelques illustrations discursives d'une représentation sociale à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement – le cas d'un futur enseignant de sciences. *Education et Francophonie, 25* (1). [En ligne]. http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-1/rxxv1-03.html

Russel, T., & McPherson, S. (2001). *Indicateurs de réussite de la formation du personnel enseignant. Examen et analyse d'études récentes*. Colloque 2001 du Programme

pancanadien de recherche en éducation, Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. [En ligne]. page consulté le 10 avril 2008. http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/RUSSELL.t.fr.pdf

Saint-Arnaud, Y. (1995). Pratique, formation et recherche : l'espoir d'un dialogue. *Cahiers de la recherche en éducation, 2(1), 21-38.*

Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme. *Recherche et Formation, 36,* 17-28.

Saint-Arnaud, Y. (2003). L'interaction professionnelle : efficacité et coopération. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Salomon, G. & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 1-25). Washington, DC : American Educational Reseach Association.

Saujat, F. (2003). Réfléchir sur le métier d'enseignant : une activité dialogique. *Skolhê, hors série, 1,* 95-104.

Saussez, F., Ewen, N., & Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et Formation, 36,* 69-87.

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches Qualitatives*, *20*, 99-123.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Bruxelles : De Boeck.

Schepens, A., Aelterman, A., & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and teacher education, 23,* 457-472.

Scheepers C. (2005). *Comment évaluer la réflexivité ? outils, dispositifs et acteurs.* Reims : Actes du 18ème colloque ADMEE.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York : Basic Books

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

Seror, J. (2005). Computers and qualitative data analysis: Paper, pens, and highlighters vs. screen, mouse, and keyboard. *Tesol Quarterly*, *39(2)*, 321-328.

Sève, C., Poizat, G., Saury, J., & Durand, M. (2006) Un programme de recherche articulant analyse de l'activité en situation et conception d'aides à la performance : un exemple en entraînement sportif de haut niveau. *@ctivités, 3* (2), 46-64. [En ligne]. http://www.activites.org/v6n2/v6n2.pdf

Sheerer, M. (1997). Moving from survival to renewal. *Early childhood Education Journal, 25(1)*, 71-72.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*, 4-14.

Shulman, J. (1992). *Case methods in teacher education.* New-York : Teachers college, Columbia University.

Slavin, R.E. (1987). *Cooperative Learning: Student Teams*. Washington : National Educational Association.

Snoeckx, M. (2011). De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trios. *Expliciter, 89,* 6-12.

Specogna , A.(2007). *Une pratique de formation professionnelle des enseignants du premier degré : la visite.* Actes du Congrès de l'AREF.

Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G., & Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Les éditions du CRP.

Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education, 41 (5),* 23-32.

Soulé, Y., Baconnet, S. & Bucheton, D. (2010). L'atelier dirigé : un dispositif intégrateur pour articuler didactique et pédagogie dans la formation des professeurs d'école. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Ed.), *La formation des enseignants en Europe* (pp. 113-125). Bruxelles : De Boeck.

St. James S. (1998). Le portfolio : un levier pour améliorer l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation, 21 (2),* 65-84.

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

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : Les éditions Logiques.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Québec : Presses de l'Université de Laval.

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin & J.-P. Cuq (Ed.), 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*.

Tesch R. (1991). Introduction. *Qualitative Sociology*, *14(3)*, 225-243.

Thyrion, F. (2004). Le rapport de stage à l'épreuve de la réflexivité. In J-L. Dufays & F. Thyrion (Ed.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp. 103-110). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Tochon, F. (1990). Didactique stratégique du français au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 16* (2), 239-255.

Tochon, F.V. (1991). Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants. *Mesure et évaluation en éducation, 14* (2), 57-81.

Tochon, F. (1992). L'adaptation de la pratique filmée à une recherche réflexive sur les modes d'interaction novices. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest, 4*(1), 149-166.

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert.* Paris : Nathan.

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'éducation, 22* (3), 467-502.

Tochon, F. (2002). L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire. *Recherches et Educations, 2.* [En ligne]. Consulté le 14 avril 2011. http://rechercheseducations.revues.org/index285.html

Tochon, F. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo.* Sherbrooke : Editions du CRP.

Todoroff, S. & Vander Borght, C. (2004). Exemple d'utilisation du portfolio auprès de futurs enseignants en science. In J-L. Dufays & F. Thyrion (Ed.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp. 181-191). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Trognon, A. & Coulon, D. (2001). Modélisation des raisonnements générés dans les interlocutions. *Langages, 35*(144), 58-77.

Trudel, P. (1999). Compléter la formation des chercheurs avec le logiciel NUD.IST. *Recherches qualitatives*, *20*, 87-111.

Van der Maren, J.-M. (1997). Comparaison de l'efficacité de logiciels Mac/Os spécialisés et commerciaux dans l'analyse de données qualitatives. *Recherches qualitatives*, *16*, 59-92.

Van Der Maren, J-M. (2005). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck

Van Der Maren, J-M. (2006). *Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche.* In L. Paquay, M. Crahay, J-M. De Ketele (Ed.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 65-80). Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren, J.M. (2010). *La recherche en pédagogie universitaire : perspective critique*. Conférence au Centre d'études et de formation en enseignement supérieur. [En ligne]. http://www.cefes.umontreal.ca/documenter/conferences.html

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.

Van Nieuwenhoven, C., Labeeu, M., & Van Keirsbilck, B. (2007). Former les étudiants à la maîtrise des compétences professionnelles dans une visée réflexive : quelles retombées sur l'accompagnement des stages ? *Formation et profession, 14* (2), 10-14.

Vanhulle, S. (2009). Un genre réflexif pour travailler avec des savoirs hétérogènes. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (200-213). Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Vasquez-Levy, D. (1996). Enacting curriculum : events that frame the teaching of French Lyric Poetry. Article présenté lors de congrès annuel de l'Association américaine de recherché en education (AERA). New York

Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. *Cahier du Girsef, 66.* [En ligne] : Page consultée le 10 mars 2012. http://hal.inria.fr/docs/00/56/16/20/PDF/cahier_66_**Vause**_Anne_1_.pdf

Vause, A. (2010). L'approche vygotskienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Cahier du Girsef, 81*. [En ligne] Page consultée le 14 avril 2011. http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/70/41/PDF/cahier_81_Vause_corr.pdf

Vermersh, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

Vermersch, P., Martinez, C., Marty, C., Maurel, M. & Faingold, N. (2003). Etude de l'effet des relances en situation d'entretien. *Expliciter, 49,* 1-30.

Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck (2ème édition).

Vinatier, I. & Pastré, P. (2007). Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation, 56,* 95-108.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement.* Rennes : Presses de l'Université de Rennes.

Von Glasersfeld, E. (2001). Constructivisme radical et enseignement. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 1(2), 211-22.* [En ligne] : Page consultée le 18 avril 2011. http://dx.doi.org/10.1080/14926150109556462

Wagner, M-C. (1998). *Pratique du micro-enseignement.* Bruxelles : De Boeck. (4ème édition).

Wah Seng, T. (2001). Measuring practicum student teacher's reflectivity : the reflective pedagogical thinking scale. *Jurnal Pendidikan, 3.*

Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.G. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*, (3), 249-294.

Weitzman, E.A. (1999). Analyzing Qualitative Data with Computer Software. *Health Services Research*, *34(5)*, 1241-1263.

Weitzman, E.A. (2003). Software and qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Zd.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 310-339). Thousand Oaks, CA: Sage.

Weitzman E.A. & M. B. Miles (1995). *Computer programs for qualitative data analysis*. Thousand Oaks, États-Unis, Sage Publications.

Welsh, R. G. & Devlin, P.A. (2007). Developing Preservice Teachers' Reflection: Examining the Use of Video. *Action in Teacher Education, 28(4),* pp53-61.

Werthe, Ch. (1997). Élaboration et formalisation de l'expérience professionnelle : l'instruction au sosie. *Dialogue*, *86*, 41-42.

Winsor, D. (2001). Learning to do knowledge work in systems of distributed cognition. *Journal of Business and technical Communication, 15 (5)*, 5-28.

Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle. In M.P Mackiewicz (2001), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (p. 107-119). Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs, 2 (17)*, 9-36.

Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (pp. 781-793). Paris : PUF.

Wheeler, A. E. (1992). La croissance professionnelle vue à travers les manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (Ed.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle.* Montréal : Éditions Logiques.

Wolff, M., & Visser, W. (2005). Méthodes et outils pour l'analyse des verbalisations : une contribution à l'analyse du modèle de l'interlocuteur dans la description d'itinéraires. *@ctivités* (Revue électronique), *2 (1).*

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation, 50*, 133-146.

Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education, 2(3),* 263-282.

Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. In F. Yvon & F. Saussez (Ed.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation (*pp. 141-158). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Yvon, F. & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives, 26*, 51-80.

Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation.* Québec : Presses de l'Université de Laval.

Yvon, F., & Saussez, F. (2010). Analyser le travail verbal des enseignants en classe : mise à l'épreuve de deux cadres d'analyse. In F. Yvon & F. Saussez (Ed.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation (*pp. 73-104). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Zeichner, M.K., & Tabachnick, B.R. (2001). Reflections on reflective teaching. In A. Craft, J. Soler, & H. Burgess (Ed.), Teacher development: exploring our own practice (pp. 72 -87). Londres : Sage Publication.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching : an introduction*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

ANNEXES

Annexe 1 : Schéma de la salle de micro-enseignement

La figure 94 présente un schéma de la salle de micro-enseignement laquelle comprend un tableau (a), une quinzaine de bancs et de chaises (b), un rétroprojecteur (c), des câbles qui permettent le branchement d'un ordinateur portable et sa diffusion (image et son) (d), un projecteur (e), pour projeter soit un ordinateur portable, soit l'ordinateur fixe, soit l'enregistreur DVD. À cela s'ajoute une composante technique permettant l'enregistrement des séances d'enseignement : 4 caméras (f) et une régie (accolé à la pièce) (g) dans lequel l'enregistrement « en direct » des séances est effectué. Ce local est équipé d'un ordinateur fixe (h), d'une table de mixage vidéo permettant le montage en direct des 4 caméras dirigées de la régie, des écrans de contrôle des caméras, d'un écran « de sortie » permettant d'apprécier les scènes choisies, d'un récepteur audio pour recueillir le son capté par les micros sans fil. (un micro-cravate, trois micros table), et d'un graveur DVD (équipé d'un disque dur) permettant d'effectuer l'enregistrement de la séance (image et son) ainsi que sa copie quasiment instantanée (i).

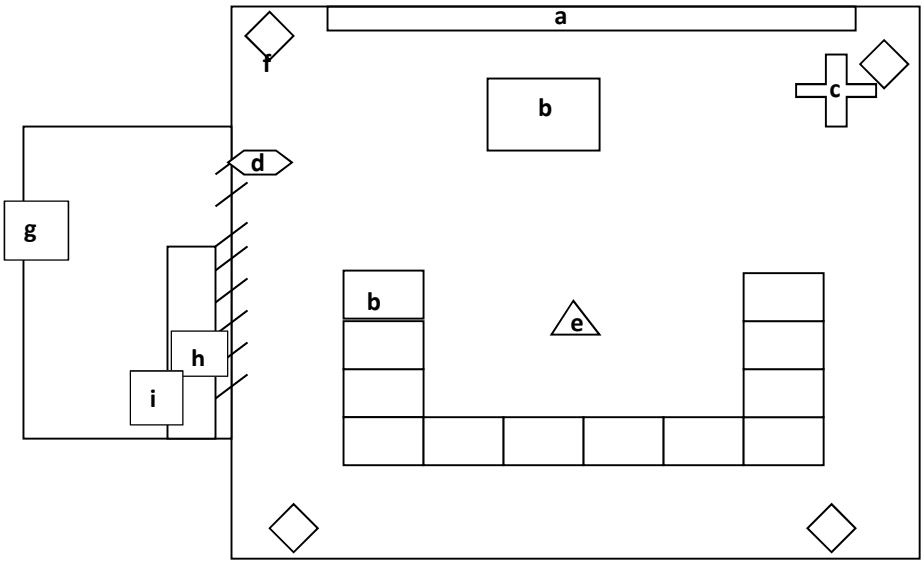


Figure 94 : schéma de la salle de micro enseignement

Annexe 2 : grille d'évaluation globale (adaptée de Gagnon, 1993)

Nom du stagiaire : ..... Sujet de la leçon : ..... Date :

Nom du MDS : .....

Rubriques	Evaluation[150]	Conseils
1. Planification/préparation TB- B- S- F- I	Tb : très bon B : bon S : satisfaisant F : faible I : insuffisant	Remarques, commentaires, conseils et améliorations proposés au stagiaire
Aspects formels		_____
a. respect des **délais** (préparations de leçons remises dans les 10 jours)	TB - B - S - F - I	_____
b. **références** au programme et profils de qualification/ profils de formation	TB - B - S - F - I	_____
c. prise en compte des **prérequis** des élèves	TB - B - S - F - I	_____
d. description de la **méthode** utilisée (est-ce que l'on pourrait, sur la base de la préparation de leçon, donner la leçon « à la place » du stagiaire ?)	TB - B - S - F - I	_____
e. **sources** des différents documents utilisés	TB - B - S - F - I	_____
f. repérage (apriori) des **difficultés des élèves** et interventions prévues	TB - B - S - F - I	_____
Aspects méthodologiques		_____
g. inclusion et **articulation** de différentes formules, stratégies et méthodes pédagogiques (ex. : cours magistral, travail en groupe, recours à différents types d'activités)	TB - B - S - F - I	_____
h. logique et **cohérence** sous tendant la succession des activités proposées	TB - B - S - F - I	_____
i. activités suscitant le **raisonnement** de l'élève (inductif ou déductif)	TB - B - S - F - I	_____
j. **variété** et **originalité** des activités prévues	TB - B - S - F - I	_____
k. **matériel pédagogique** prévu (adapté ? pertinent ?)	TB - B - S - F - I	_____
l. conception des **évaluations** (cohérentes par rapport aux compétences visées, adéquation au niveau de la classe, différentes de la simple restitution)	TB - B - S - F - I	_____

[150] Un seul critère évalué F ou I peut à lui seul entraîner un échec à la note finale (1a, 1b, 1d, 1g, 1h, 2a, 3a, 3b, 3c, 3g, 3h, 4a, 4c)

m. conception de la **synthèse** (vérification de la compréhension, activité cognitive de haut niveau, réalisée avec/par les élèves)	TB - B - S - F - I	_____
n. autre critère :	TB - B - S - F - I	_____ _____ _____

2. Enseignement, intervention pédagogique et gestion du groupe-classe TB- B- S- F- I	Evaluation	Commentaires
Enseignement		
a. **maitrise de la matière**	TB - B - S - F - I	
b. **maitrise du déroulement des activités** d'enseignement	TB - B - S - F - I	
c. prise en compte des **préacquis** des élèves (connaissances effectives, représentation…)	TB - B - S - F - I	
d. aménagement la **classe** en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, dispositions des bancs)	TB - B - S - F - I	
e. **adéquation** entre la planification et la leçon donnée	TB - B - S - F - I	
f. **prise de distance** pertinente par rapport à la préparation de leçon : formulation des réponses avec les mots des élèves, gestion des réponses « correctes » mais différentes de celles attendues. Gestion de **l'inattendu/imprévu**	TB - B - S - F - I	
g. appui sur le **vécu des élèves**, les événements de la vie quotidienne ou l'actualité/ prises en compte des centres d'intérêt des élèves	TB - B - S - F - I	
h. situations d'apprentissage visant à favoriser la **motivation** et **l'implication et participation** de tous les élèves	TB - B - S - F - I	
i. **moyens octroyés aux élèves (**sources, documents… auxquels se référer) afin qu'ils réussissent les activités proposées	TB - B - S - F - I	
j. gestion du **temps** en fonction des objectifs poursuivis (rythme, transition rapide, perte de temps minimisée, gestion efficiente des échanges) **+ rédaction du journal de classe**	TB - B - S - F - I	
k. **structuration** de l'apprentissage : rappel, articulation entre les différents éléments de la leçon, mise en évidence du fil directeur,…	TB - B - S - F - I	
l. exploitation du **matériel pédagogique +** utilisation/structuration **tableau noir**	TB - B - S - F - I	
Interventions pédagogiques		
m. clarté et précision des **consignes** (orales et écrites)	TB - B - S - F - I	
n. **vérification de la compréhension** par le biais de questions ou d'activités/rédaction de mini-synthèses/mise en place d'évaluation formative	TB - B - S - F - I	
o. repérage (en situation) des **difficultés des élèves** et interventions mises en place	TB - B - S - F - I	
p. vérification de la **participation** de l'ensemble du groupe classe	TB - B - S - F - I	
Gestion du groupe classe		
q. Instauration et **maintien de l'ordre** (« bon fonctionnement ») de la classe / intervention sur les éléments « perturbateurs »	TB - B - S - F - I	

r. gestion et ajustement aux **différents rythmes** de la classe (activités de dépassement pour les plus rapides, aides pour les élèves les moins rapides)	TB - B - S - F - I	_____ _____ _____
s. gestion et ajustement aux **différents niveaux** de la classe (exercice de difficulté croissante, fiche autocorrective…)	TB - B - S - F - I	
t. climat de **confiance**, renforcement des élèves, prise en compte des erreurs pour les dépasser	TB - B - S - F - I	
u. autre critère :	TB - B - S - F - I	

3. Qualités personnelles et relations professionnelles : TB - B- S- F – I	Evaluation	Commentaires
a. **intérêt et motivation** (proactivité, approfondissement de la matière…)	TB - B - S - F - I	_____
b. **prise en compte des commentaires** et améliorations suggérés par le maître de stage		_____
c. **éthique** professionnelle	TB - B - S - F - I	_____
d. **relations** établies avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, feedback, humour…)	TB - B - S - F - I	_____
e. capacités **réflexives**	TB - B - S - F - I	_____
f. démarches mises en place pour **comprendre le comportement des élèves** (distraction, erreur, manque de motivation…)	TB - B - S - F - I	_____
g. **intégration** au sein de l'école (communication avec les collègues, présence dans la salle des professeurs, participation aux activités de l'école)	TB - B - S - F - I	_____
h. a**ttitude générale** (règles de politesse, tenue vestimentaire, ponctualité)	TB - B - S - F - I	_____
i. **relation** avec le MDS (stage) et superviseur (UMH) : remise des documents, absence justifiée…	TB - B - S - F - I	
j. autre critère	TB - B - S - F - I	

4. Communication : TB - B- S- F - I	Evaluation	Commentaires
a. maitrise **orthographique** et syntaxique	TB - B - S - F - I	_____
b. qualité (présentation, lisibilité) des **documents** préparés pour l'ensemble de la classe (documents élèves, transparents…)	TB - B - S - F - I	_____
c. **expression orale** (vocabulaire, structure de phrase, voix audible, diction, variation du débit/du volume/du ton)	TB - B - S - F - I	_____
d. interventions visant à « **corriger » les erreurs de langage** (oral et écrit) des élèves ou interventions visant à enrichir le vocabulaire (définition, mise en contexte, étymologie, prise en compte des suffixes, préfixes)	TB - B - S - F - I	_____
e. **non verbal** (déplacement, regards, gestes…)	TB - B - S - F - I	_____
f. autre critère		_____

5. Evolution du stagiaire durant le stage : TB – B - S - F - I
Améliorations constatées : _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
Améliorations devant encore être réalisées : _____ _____ _____ _____ _____ _____

6. Evaluation globale du stage : …… /20
Commentaire _____ _____ _____

Annexe 3 : Canevas d'analyse du second membre du duo

Agrégation **Séminaire d'analyse des pratiques** **Stage préparatoire à l'enseignement** **« Canevas d'analyse pour le second membre du duo »**

Ton rôle lors de la mise en pratique, par ton collègue, de la leçon préparée en duo, est d'en évaluer la performance globale. Afin de t'y aider, nous te conseillons d'examiner la prestation de ton collègue selon trois angles **: le respect de la préparation, l'adaptation aux circonstances de la classe et l'atteinte des objectifs fixés**. Ainsi, plusieurs combinaisons de ces trois variables peuvent être élaborées. Les voici :

Ton collègue peut[151] :

avoir respecté la préparation de leçon	et	S'être adapté aux circonstances de classes	et	Avoir atteint les objectifs fixés
avoir respecté la préparation de leçon	mais	Ne pas s'être adapté aux circonstances de classes	mais	Avoir atteint les objectifs fixés
avoir respecté la préparation de leçon	et	S'être adapté aux circonstances de classes	mais	Ne pas avoir atteint les objectifs fixés
avoir respecté la préparation de leçon	mais	Ne pas s'être adapté aux circonstances de classes	et	Ne pas avoir atteint les objectifs fixés
S'être écarté de la préparation de leçon	et	Ne pas s'être adapté aux circonstances de classes	et	Ne pas avoir atteint les objectifs fixés
S'être écarté de la préparation de leçon	mais	S'être adapté aux circonstances de classes	et	Avoir atteint les objectifs fixés
S'être écarté de la préparation de leçon	et	Ne pas s'être adapté aux circonstances de classes	mais	Avoir atteint les objectifs fixés
S'être écarté de la préparation de leçon	mais	S'être adapté aux circonstances de classes	mais	Ne pas avoir atteint les objectifs fixés

[151] Certaines combinaisons sont proposées à titre indicatif mais semblent très peu opérationnelles dans la réalité.

De plus, ce type d'analyse peut, soit s'adresser à la prestation globale de ton collègue, soit concerner une ou plusieurs parties de sa prestation.

Finalement, ajoute à ton analyse une comparaison de la **réaction attendue des élèves** (c'est-à-dire, la manière selon laquelle vous pensiez que les étudiants allaient réagir) à la **réalité de la classe** (c'est-à-dire, la manière selon laquelle les étudiants ont réellement réagi) ainsi que les conséquences éventuelles de l'adéquation ou de l'inadéquation de ces deux dimensions. Sur la base des différentes associations présentées dans ce document, analyse la prestation de ton collègue en regard de ce qui « avait été prévu » dans la préparation de leçon, essaie d'en distinguer les différentes variables proposées. Précise tes observations en fonction des étapes de la leçon concernées, enrichis tes remarques d'exemples concrets et de remarques constructives, etc. N'hésite pas également à approfondir cette analyse par tout autre élément pertinent que tu juges bon de communiquer à ton collègue :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Annexe 4 : liste des logiciels et référence internet

Logiciels	Site
Nvivo	http://www.qsrinternational.com/
Tropes	http://www.acetic.fr/tropes.htm
Ethnograph	http://www.qualisresearch.com
Textbase Alpha	http://www.ideaworks.com/qualrus/index.html
Martin	http://www.son.wisc.edu/~son/resources/simonds/martin/martinde.htm
Kwalitan	http://www.kwalitan.nl/
HyperRESEARCH	http://www.researchware.com/
NUDIST	http://www.qsrinternational.com/products_previous-products_n6.aspx
AQUAD	http://www.aquad.de/eng/index.html
ATLAS.Ti	http://www.atlasti.com/
General Inquirer	http://www.wjh.harvard.edu/~inquirer/
TextPack	http://www.mariapinto.es/ciberabstracts/Articulos/TEXTPACK.htm
Word-Cruncher	http://www.wordcruncher.com/wordcruncher/default.htm
PLCA	http://www.ualberta.ca/~jrnorris/plca.html
Inspiration	http://www.inspiration.com/
Visio	http://office.microsoft.com/fr-fr/visio/FX100487861036.aspx
Sonar Professional	http://www.virginiasystems.com/
Text Collector	http://bluefive.pair.com/
ZyINDEX	http://www.zylab.com/
AskSam	http://www.asksam.com/
Antcon	http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/
Folio Views	http://www.thefiengroup.com/np-views.html
Idealist	http://www.bekon.com/
Info Tree 32 XT	http://www.fileguru.com/InfoTree32-XT/info
Code-A-Text	http://www.code-a-text.co.uk/index.htm
winMAX	http://www.quarc.de/winmax_e.html
Interviews/Modalisa	http://www.modalisa.com/
Lexica/Sphinx	http://www.lesphinx-developpement.fr/
Prothèse	http://prospero.dyndns.org:9673/prospero/acces_public/06_association_doxa
Prospero	http://www.prosperologie.org/
Alceste	http://www.image-zafar.com/index_alceste.htm
Weftqda	http://www.pressure.to/qda/
Qda Miner	http://www.provalisresearch.com/QDAMiner/QDAMinerDesc.html
Cassandre	http://cassandre-qda.sourceforge.net/

Annexe 5 : Modifications effectuées dans les dossiers réflexifs

Dans le texte	Remplacé par
Ils Qu'ils Apprenants Etudiants participants	Les élèves Que les élèves élèves
J'ai / n'ai	L'enseignant a / l'enseignant n'a
J'	L'enseignant
Je Moi	L'enseignant
Mon	son
Ma	sa
Mes	ses
Notre	Leur
Nos	leurs
Le sujet de la leçon à voir Matière Sujet	Thème_leçon
M'	Reformuler la phrase cela m'a donné→ cela a donné à l'enseignant
Ai	a
Nous	Enseignant_et_collègue
Power point, diapositives, diapo,	Support_pédagogique

dia, transparents, DVD Pc portable Dvd Film Vidéo Illustration Ecran Support Schéma Document Outils Exercice Texte	
Stagiaire/professeur	Enseignant
Canevas	Structure
Situation problème	Situation_problème
Suis	est
Auto-apprentissage Auto-réflexion	Auto_apprentissage Auto_réflexion
Sujet	thème
Condisciples Partenaire Binome Duo	Elèves ou collègue

Annexe 6 : Architecture de la grille de codage

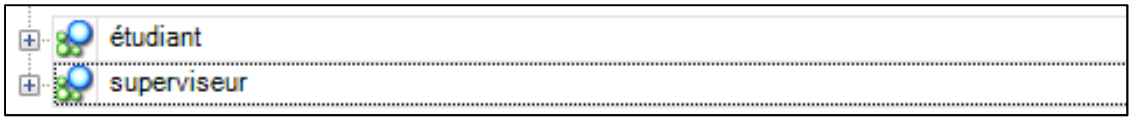


Figure 95 : capture d'écran de la grille de codage : distinction étudiant-superviseur (Nvivo/1)

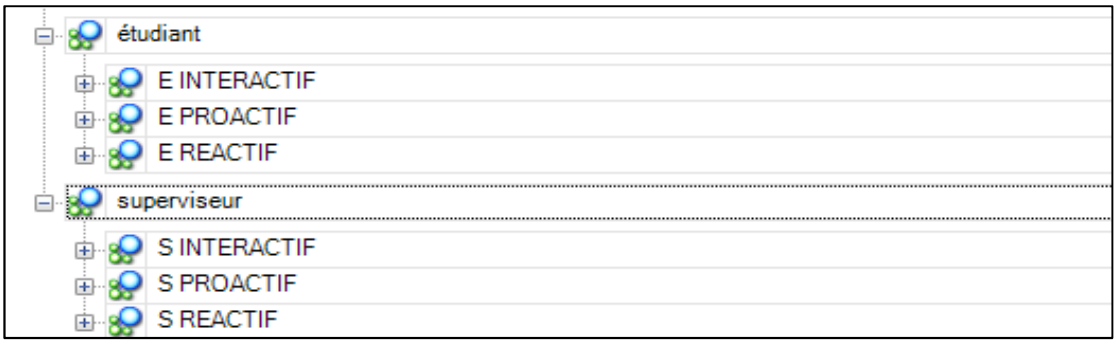


Figure 96: capture d'écran de la grille de codage : distinction en fonction des initiatives de la parole (Nvivo/2)

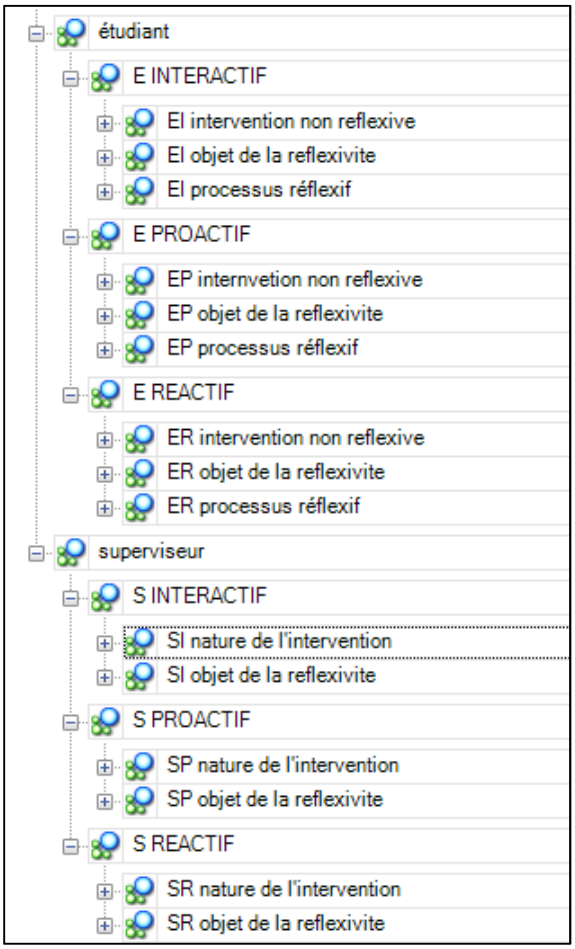


Figure 97 : capture d'écran de la grille de codage (Nvivo/3)

Annexe 7 : Référentiel de supervision de stage

<table>
<tr><th>Profession</th><th>Formation</th><th>Apprentissage de l'étudiant</th><th>Aspects relationnels</th></tr>
<tr><td colspan="4">Savoirs</td></tr>
<tr><td>Modèle et expertise</td><td>Connaissances théoriques</td><td colspan="2" rowspan="5"></td></tr>
<tr><td>Habilités professionnelles réelles</td><td>Choix des activités à réaliser</td></tr>
<tr><td>Principes de déontologie</td><td rowspan="2">Partage des savoirs</td></tr>
<tr><td>Connaissance des règles et du contexte</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lien entre théorie et pratique</td></tr>
<tr><td colspan="4">Savoir-faire</td></tr>
<tr><td>Explicitation de sa pensée</td><td rowspan="2"></td><td colspan="2" rowspan="2">Mise en place d'un lieu d'échange et d'analyse réflexive avec accompagnement</td></tr>
<tr><td>Partage de son expérience</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Observation critique et systématique des pratiques</td><td colspan="2">Identification des problématiques / proposition de solution / résolution / remédiation</td><td rowspan="4">Rôle de médiation</td></tr>
<tr><td colspan="2">Contrôle de l'atteinte des objectifs</td></tr>
<tr><td colspan="2">Evaluateur : formatif/certificatif</td></tr>
<tr><td colspan="3">Transmission/développement des compétences</td></tr>
<tr><td colspan="4">Savoir-être</td></tr>
<tr><td>Accompagnement</td><td>Collaboration avec le superviseur</td><td>Accompagnement réflexif</td><td>Favorise l'engagement</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="2"></td><td>Encadrement – Intégration</td></tr>
<tr><td>Qualités interpersonnelles : écoute, attention soutenue,</td></tr>
</table>

	confrontation positive
	Soutien
	Travail coopératif
	Aptitudes relationnelles / personnelles : authenticité, respect, empathie, disponibilité, cohérence, objectivité, déontologie / éthique…
	Aptitudes communicationnelles

Annexe 8 : Présentation des supports de formations (les situations problèmes) et lien avec le référentiel

Les situations problèmes réalisées dans le cadre de la préparation de la formation sont en lien avec les cinq sections visées et elles ont été élaborées à partir d'un référentiel de compétences préalablement construit sur la base des rôles des superviseurs de stages Elles sont décrites à la suite et un tableau de synthèse présente les compétences explicitement visées par chaque situation problème[152].

La première situation, en lien avec la section « travail social » présente le cas d'une étudiante qui confie à son superviseur de la Haute Ecole que le professionnel associé et la responsable du service veulent lire ses supervisions écrites avant de les présenter à l'école. Elle ne se sent pas libre d'écrire ce qu'elle pense vraiment, principalement parce qu'elle est assez critique vis-à-vis de l'institution qui l'accueille.

La deuxième saynète, liée à la section « ergothérapie », présente la situation suivante : un superviseur de la Haute Ecole observe une prise en charge d'un patient ayant subi une opération au niveau du genou. Le professeur, après discussion avec l'étudiant de l'anamnèse du patient, montre sur le patient la ré-harmonisation du genou déjà vue au cours. Le patient a dès lors l'amplitude nécessaire pour réaliser ses exercices. Quelques jours plus tard cet enseignant est convoqué par le chef de service de rééducation. Ce dernier lui reproche d'avoir « soigné » leur patient. Il lui est reproché d'avoir manipulé un patient sans l'avoir demandé, sans avoir concerté le professionnel associé et sans avoir consulté le dossier.

La troisième situation est en lien avec la section « soins infirmiers ». Un superviseur de la Haute Ecole demande à une étudiante de prendre manuellement la tension d'un patient. L'étudiante s'exécute. Le superviseur de la HE effectue la même opération à la suite de l'étudiante et obtient un résultat différent. Il côte le stage de l'étudiant négativement. L'étudiante s'interroge sur ce qui s'est déroulé lors de cette supervision puisqu'il est enseigné aux étudiants de ne jamais prendre la tension deux fois de suite au même bras dans un délai très court.

La quatrième situation-problème intervient lors d'un stage de 1ère année en section « éducateur spécialisé ». Ce stage dure 4 semaines « en continu » sur le même lieu de

[152] Ceci n'exclut donc pas que d'autres compétences reprises dans le référentiel soient développées dans les différentes situations problèmes.

stage et il est supervisé par le même superviseur de la Haute Ecole au travers d'une rencontre sur le lieu de stage et l'envoi, par l'étudiant, d'un rapport d'auto-évaluation hebdomadaire. La supervision se déroule la dernière semaine de stage et les trois documents auto-évaluatifs ne révèlent rien de significatif à la lecture. Lors de la rencontre sur le lieu de stage, le superviseur apprend du professionnel associé que l'avis sur l'étudiant est très négatif et justifié. L'étudiant confronté dit ne pas s'être rendu compte ou minimise cet avis et affirme que personne dans l'institution ne l'avait prévenu.

Les cinquième et sixième situations se focalisent sur la formation des enseignants. La 1ère situation relate le cas d'un superviseur engagé par un opérateur de formation initiale d'enseignants (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur) recevant un courrier d'un des professionnels associés faisant état d'un ensemble de disfonctionnements graves survenus durant le stage d'un étudiant. Le professionnel associé souhaite mettre un terme à ce stage. Quelques jours plus tard, l'étudiant en question remet à son tour au superviseur un document écrit présentant son vécu de stage. Un ensemble d'éléments similaires, identifiés comme problématiques par chacun des acteurs, apparaissent dans les deux courriers, mais les interprétations qui en sont faites par l'un et l'autre sont très différentes.

La deuxième situation (SP 6) survient lors de la visite de stage d'un superviseur, professeur de français, de la Haute Ecole. Lors de sa visite de supervision, l'étudiante qu'il vient observer réalise une leçon de mathématique concernant les solides. La leçon vient de commencer et dure deux heures, ce qui correspond au temps total que le professeur passe dans cette école. Il évalue la leçon comme insatisfaisante ; elle est, à son sens, trop peu réfléchie, mal préparée notamment parce que les élèves ne peuvent pas faire appel à leur créativité, leur inventivité. Par ailleurs, il reproche également à la leçon qu'il vient d'observer d'avoir été trop « traditionnelle », c'est-à-dire, principalement basée sur des manipulations effectuées par la stagiaire, notamment l'opération de développement. L'étudiante se défend en disant qu'elle a appliqué la méthodologie conseillée par son professeur de mathématiques de la Haute Ecole lequel considère que les opérations de manipulation doivent être effectuées par l'enseignant tant elles sont cruciales : laisser celles-ci aux élèves entrainerait le risque d'une mauvaise « fixation » des éléments essentiels. Durant cette interaction, la parole n'est pas donnée au professionnel associé…et celui-ci ne la réclame pas.

La première situation, volontairement moins complexe que les suivantes, a été privilégiée pour initier la démarche de travail selon l'APP. Les situations suivantes, plus complexes, présentent davantage d'acteurs, de sources de problèmes potentielles et donc de manière de définir la résolution devant y être appliquée.

<table>
<tr><th>A. Profession</th><th>B. Formation</th><th>C. Apprentissage de l’étudiant</th><th>D. Aspects relationnels</th></tr>
<tr><td colspan="4">1. Savoirs</td></tr>
<tr><td>A11</td><td>B11</td><td colspan="2" rowspan="5"></td></tr>
<tr><td>A12 SP4’ SP3</td><td>B12 SP4</td></tr>
<tr><td>A13 SP1 SP7</td><td>B13</td></tr>
<tr><td>A14 SP1</td><td>B14 SP2</td></tr>
<tr><td colspan="2">AB15</td></tr>
<tr><td colspan="4">2. Savoir-faire</td></tr>
<tr><td>A21 SP6</td><td></td><td colspan="2">CD 21 SP2 SP5 SP6 SP8</td></tr>
<tr><td>A22</td><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>A23</td><td colspan="2">BC 23 SP1 SP2 SP6 SP4 SP7</td><td rowspan="4">D23</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">BC 24 SP6 SP7</td></tr>
<tr><td colspan="3">ABC 25</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">BC 26 SP4’ SP6 SP8</td></tr>
<tr><td colspan="4">3. Savoir-être</td></tr>
<tr><td>A31 SP7 SP5</td><td>B31 SP1 SP3 SP4’ SP7</td><td>C31</td><td>D31 SP7</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="5"></td><td>D32 SP8</td></tr>
<tr><td>D33</td></tr>
<tr><td>D34</td></tr>
<tr><td>D35</td></tr>
<tr><td>D36 SP6 SP7</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td>D37 SP5</td></tr>
</table>

Annexe 9 : retranscription de la rétroaction 01/09

Référence de l' intervention	Contenu	Emetteur
0	Visionnement du DVD	Vidéo
1	Déjà, dans un premier temps, comme il s'agit d'une classe secondaire, bin le d support de ordinateur, c'était peut-être pas un bon choix. Parce que dans une classe, avec des élèves de secondaire, on n'utilise pas ce genre de support.	Futur enseignant 01/09
2	Non, je ne pense pas non plus, je pense que c'est plutôt un réflexe d'étudiant d'unif. plutôt qu'un réflexe de futur enseignant. Donc comme tu dis, je ne suis pas sûr que ce soit le bon choix. Notamment parce que ça t'oblige aussi.	Superviseur
3	Parce que là, j'ai toujours mes yeux posés sur l'ordinateur.	Futur enseignant 01/09
4	C'est pas la meilleure manière d'installer une totale interactivité entre toi et les élèves.	Superviseur
5	Mais je pense que là, on avait décidé d'utiliser un PC justement pour diminuer le stress parce que déjà c'est stressant et donc, au moins, on avait un support.	Futur enseignant

		01/09
6	Stressant pour quoi? Stressant parce que vous donniez cours, stressant parce que c'était des collègues, stressant parce qu'on enregistrait ?	Superviseur
7	C'était un tout, parce que c'était nouveau, parce qu'on n'avait jamais préparé de leçon, parce qu'on n'avait jamais joué la leçon. En tout cas, pour moi, c'était quelque chose de tout à fait nouveau.	Futur enseignant 01/09
8	Je peux comprendre, on se doute bien que c'est pas mal de trucs d'un coup et en plus les collègues, c'est pas toujours évident non plus de se mettre en scène devant eux. Mais ça va, vous étiez tous très « gentils ». Trop parfois.	Superviseur
9	Visionnement du DVD	
10	Et si on n'a pas le temps?	Superviseur
11	Si on n'a pas le temps, ce sera comme devoir.	Futur enseignant 01/09
12	Ok.	Superviseur
13	Visionnement du DVD	
14	Je demande peut-être pas assez aux élèves d'expliquer d'avantage quand ils donnent leurs idées.	Futur

		enseignant 01/09
15	C'est un bon point c'est vrai. Tu ne t'assures pas trop de ...	Superviseur
16	Je me contente de recevoir des réponses au fait.	Futur enseignant 01/09
17	Ouais, voilà, t'es contente, l'élève répond, il est en classe, c'est génial c'est interactif.	Superviseur
18	Visionnement du DVD	
19	En fait, par rapport à leurs réponses, je ne les utilise pas pour donner ma définition.	Futur enseignant 01/09
20	Voilà, en caricaturant un peu "On est content, on parle, on écrit ce que vous dites, mais ne vous inquiétez pas, moi j'ai mes définitions et je vous les donne." Donc oui, comme tu dis, tu ne te sers pas des réponses. Mais c'est bien, le premier temps est bien et puis directement on se refocalise sur la bonne réponse et on y va. Et dans une classe normale, il est impossible de croire que parce que tu l'as dit comme ça à ce rythme-là que ça va rentrer par là et que ça ne va plus en ressortir.	Superviseur
21	Et puis, si ça tombe, les élèves n'auront pas envie de parler et ils ne diront rien.	Futur enseignant 01/09

22	Oui, parce que comme tu le disais tout à l'heure, non seulement, tu ne demandes pas d'expliciter leurs réponses, mais en plus, tu poses la question à la cantonade. Donc ça veut dire que tu t'attends à ce que les gens répondent puis tu ne désignes pas qui doit répondre. Donc vont répondre ceux qui en savent le plus ou ceux qui sont les plus motivés, pas tout le monde en tout cas. Donc toi, tu es contente qu'il y en ait qui répondent puis d'autres qui sont là …et voilà, c'est ça le rythme.Ca veut dire que tu en laisses une proportion plus ou moins sur le côté en leur disant "C'est pas grave si vous ne trouvez rien." et ça parait anodin comme ça, mais les élèves reconnaissent vite les signaux que tu envoies parfois comme ça malgré toi et donc vont s'en accommoder très vite puis quand tu voudras les récupérer après 20 heures, tu diras "M'enfin, ils travaillent pas beaucoup." (Oui c'est vrai.). Tu les installes dans un beau canapé. "Travaille pas trop, on donne les réponses après."	Superviseur
23	Ouais, je m'en suis rendue compte après en voyant la bobine.	Futur enseignant 01/09
24	Et la sécurité sociale, tu penses qu'ils peuvent savoir ce que c'est?	Superviseur
25	Non.	Futur enseignant 01/09
26	Pourquoi tu leur poses la question?	Superviseur
27	Parce que j'avais préparé ça dans mon, dans ma leçon.(Ouais.) Pour suivre le canevas.	Futur enseignant 01/09

28	Hum hum, mais donc si on considère que ce que tu veux leur faire connaître c'est la sécurité sociale, eux ils ont une vague notion de la sécurité tout court. Ce que tu veux, c'est leur faire franchir finalement l'espace qui les sépare de ce qu'ils connaissent vers ce que tu veux leur apprendre en leur demandant c'est quoi sécurité sociale? On sait qu'il y a de grandes chances qu'ils ne soient pas au courant de cette notion-là donc c'est un peu une question pour un champion.	Superviseur
29	Peut-être alors leur présenter une situation et des exemples et à partir de là développer ensemble la leçon.	Futur enseignant 01/09
30	Là, tu fais réellement de l'apprentissage, tu leur permets à eux de se construire des notions et de les comprendre en les voyant dans un exemple, une situation, tu fais jouer quelque chose. Et là, tu ne seras plus là-dedans. Parce que là finalement tu construis sur...	Superviseur
31	Sur rien.	Futur enseignant 01/09
32	Oui, sur rien, ou pas mieux. Un peu quand même sur ce qu'ils connaissent déjà, mais il y a un moment où on tourne en rond sur ce qu'ils connaissent déjà. Parce que forcément, tu vas aller plus loin que ce qu'ils connaissent déjà. Et il faut leur donner de la nourriture (Hum hum.).	Superviseur
33	Visionnement du DVD	
34	Je ne pense pas qu'en secondaire, l'AWIP ils connaissent. Nous on le sait parce qu'on l'a vu à l'unif.	Futur enseignant

		01/09
35	Oui et encore, je ne suis pas sûr que ... Tu viens du service d'ortho pédagogie? Ou pas?	Superviseur
36	Je suis passée par là, mais je me suis orientée vers le service de famille.	Futur enseignant 01/09
37	Je ne sais pas si tu as vu quelqu'un qui fait clinique ou ... Tous les services ne sont pas nécessairement au courant de l'existence et de la définition de l'AWIP. Et puis par ailleurs, là, comme ça, à la sixième minute, on ne voit pas "Quelqu'un sait ce que c'est ?-Non.-Bon....C'est l'Agence Wallonne d'Intégration..." et puis tu vois, tu continues ton petit bonhomme de chemin, presque imperturbable. Tu as vraiment ta feuille de route, tes étapes et tu carbures.	Superviseur
38	Oui, parce que je veux suivre mon canevas.	Futur enseignant 01/09
39	Oui, on sent cette accroche au canevas, "Surtout ne pas dévier.", mais je sais bien que c'est difficile. Et je sais que c'est rassurant d'avoir sa préparation devant soi, mais en classe ça ne va pas se passer comme ça dans le sens où vous étiez toutes très gentilles entre vous, ça se voit notamment là où on sent bien qu'ils ne vont pas t'empêcher de suivre ta feuille de route, qu'ils ne vont pas trop te perturber. Des vrais élèves, dans une vraie classe, ça ne va pas se passer comme ça. Donc il faudrait que tu admettes l'incertitude (Hum hum.) et que tu te dises, je vais devoir la gérer. Et donc…	Superviseur
40	M'écarter un peu de ce que j'avais préparé alors.	Futur enseignant

		01/09
41	C'est un fil directeur et un filet, tu ne travailles pas sans rien. Si tu perds un peu les pédales, si tu ne sais plus où tu en es, tu peux toujours t'en remettre à ta leçon qui, par ailleurs, a été validée par ton maître de stage. Mais ce qu'il faut c'est laisser place à l'interaction. Et tu ne peux pas planifier l'ensemble des choses qui vont être abordées dans ton canevas, tu peux bien entendu structurer, organiser, orienter, mais il faut laisser la place à…	Superviseur
42	Mais je ne sais pas dire à l'avance comment ça va se passer.	Futur enseignant 01/09
43	Non, mais tu peux dire dans ce cas "Oui, ok c'est intéressant, mais c'est pas l'objectif du cours.", mais pour ça, il faut que quelque chose naisse dans la classe. Là on sent que tu as les rennes et que ça file droit.	Superviseur
44	Visionnement du DVD	
45	Encore une fois, je donne ma réponse.	Futur enseignant 01/09
46	Oui, j'allais dire, ce n'est pas ça qu'elle a dit du tout.	Superviseur
47	Je ne rebondis pas par rapport à ce qu'elle me donne comme réponse en fait.	Futur enseignant

		01/09
48	Ouais, voilà, parce que les deux réponses données comme tu dis "Oui, oui.", mais on sent que ce ne sont pas celles que tu attends. Et puis finalement, il n'y a qu'une seule bonne réponse et c'est la tienne. Et il faut absolument qu'elle sorte et qu'elle soit formulée dans tes termes et là, comme ça n'arrive pas, t'emprunte un peu ce qu'a dit une étudiante pour dire "Ah oui, tu as dit » et « paf » d'une manière un peu magique, c'est ta réponse qui transparait. C'est pas une fatalité, beaucoup de tes collègues ont fonctionné ainsi aussi donc il ne faut pas te sentir particulièrement visée. Là, ça n'apparait pas parce qu'encore une fois, tu travailles sur ce que tu penses qu'ils savent et tu veux les amener un peu ailleurs vers ce qu'ils ne savent pas encore, mais ils ne savent pas franchir le pont tout seul.	Superviseur
49	Oui, il n'y a pas de lien en fait.	Futur enseignant 01/09
50	Il n'y a pas de lien, il n'y a pas de support, pas de petites vidéos, pas de jeux de rôles, pas de textes, pas de petits articles de journaux, pas de narration d'un événement. Et donc, si tu procèdes ainsi, tu vas à chaque fois te heurter à cette situation-là. Tu as des réponses, mais elles ne viennent...	Superviseur
51	Je les donne.	Futur enseignant 01/09
52	Tu les donnes.	Superviseur
53	Visionnement du DVD	

54	En fait là, j'expose ma théorie mais je ne demande pas si c'est clair pour tout le monde.	Futur enseignant 01/09
55	Ouais et qui bosse? Toi.	Superviseur
56	Hum hum.	Futur enseignant 01/09
57	C'est vrai qu'à la fin tu peux dire "Bah, ça va, j'ai dit tout ce que j'avais à dire..."	Superviseur
58	Mais je ne m'assure pas de la compréhension.	Futur enseignant 01/09
59	Ca file.	Superviseur
60	Visionnement du DVD	
61	Qu'est-ce que tu aurais pu faire pour ne pas arriver à cette situation où c'est toi qui dis tout?	Superviseur
62	Genre, présenter différentes situations peut-être?	Futur enseignant 01/09

63	Hum hum, et puis?	Superviseur
64	Qu’ils travaillent par deux pour qu'ils essaient de faire eux-mêmes les différentes catégories d'handicaps.	Futur enseignant 01/09
65	Hum hum, par exemple oui. Parce que là, je dirais que tu as mis un orteil dans l'interaction, tu as posé des questions, et ça marchait puisque ça répondait ; tu avais plusieurs types de réponses. Et puis, tu n'as pas laissé la main à la classe.	Superviseur
66	Encore une fois, j'ai donné ma théorie.	Futur enseignant 01/09
67	Oui, voilà, tu fais des familles sensorielles, alors que si justement tu te bases sur ce qui se passe là, tu notes au tableau, par exemple, en vrac, comme tu l'as fait au début… ben tu peux après, avec tes élèves, revenir à ce que tu as noté au tableau et essayer de faire des familles "Tiens, on voit qu'il y a des choses qui se rejoignent", trouver une caractéristique commune "Ah oui, c'est un handicap plus physique, ça fait une famille.". Après on peut y revenir et voir que dans handicap physique, on peut encore distinguer des choses "Ah tiens, ça c'est un handicap..."	Superviseur
68	Travailler plus ensemble.	Futur enseignant 01/09
69	Oui, voilà, la matière brute, elle était là facilement, les élèves te répondaient. Et après sur cette matière brute, tu viens remettre une première couche de structure. Il faut chaque fois se dire qu'on	Superviseur

	est pas obligé d'avoir toutes les 5 minutes un travail qui est toujours net, précis, parfait. Il peut se faire que tu ne penses pas aux troubles instrumentaux. Si toi tu veux arriver à cette catégorisation "Ah, il y a un type, troubles instrumentaux, on n'y pense pas nécessairement parce qu'on a toujours une vision plus observable du handicap". C'est pas grave, si tu as prévu une situation là, tu as déjà un travail qui est fait, une situation où on a illustré ce qui est déjà là .Il y aura un travail d'association entre ce qu'on vient de dire et ce qu'on trouve comme exemple. Et pour ce qui manque, ce sera un autre travail, ce sera pas associé, ce sera par exemple "Eh ben, on a oublié, il y avait celui-là aussi.". Grâce à ça en deux temps, tu arrives à un tableau synthèse qui reprend tous les types de handicaps et tu les as assortis d'un exemple. Mais oui, pour certains, c'est venu tout de suite et pour d'autres il a fallu le temps.	
70	Oui et puis pour les élèves ça doit être plus gai de travailler dans ce sens-là, plus intéressant.	Futur enseignant 01/09
71	Oui, puis ils font le lien tout de suite entre le concret et "théorisation". Un type d'handicap et il voit un exemple donc ils font le lien entre les deux.	Superviseur
72	Visionnement du DVD	
73	Logique d'élève "Est-ce que c'est clair pour tout le monde?" Quand un prof te demandait ça et que ce n'était pas clair, tu le disais?	Superviseur
74	Pas tout le temps.	Futur enseignant

		01/09
75	Pas tout le temps. Moi c'était pas souvent du tout.	Superviseur
76	Une solution aurait été de leur demander de m'expliquer avec leurs mots.	Futur enseignant 01/09
77	Ca, c'est une super solution pour vérifier. Parce que si tu demandes "Est-ce que tout le monde a compris?", pff … il y a peu de chances qu'il y en ait un qui se dise "Ben moi, je vais montrer à tout le monde que je n'ai pas compris." Tu ne crois pas ?	Superviseur
78	Oui, c'est vrai.	Futur enseignant 01/09
79	C'est des petits détails, mais c'est aussi demander de réexpliquer, ça t'amène à plus d'interaction en classe et toi...	Superviseur
80	Je m'assure que la matière est bien comprise.	Futur enseignant 01/09
81	Voilà !	Superviseur
82	Visionnement du DVD	

83	Là, j'aurais peut-être dû aller m'asseoir avec eux au lieu de rester debout à côté de l'ordinateur.	Futur enseignant 01/09
84	Tu es beaucoup restée sur 2 mètres carré (Oui.). C'est vrai que ça, c'est important, il faut briser la distance.	Superviseur
85	Visionnement du DVD	
86	Ben là, peut-être que pour l'une des premières fois, j'utilise la réponse de l'élève pour arriver à la théorie.	Futur enseignant 01/09
87	Tu y arrives d'autant que les réponses te conviennent mieux parce que vous discutez d'un document que vous partagez. Donc pour plus tard, ça ira d'autant mieux en classe quand tu feras des choses ainsi, des documents vidéos, des documents écrits, quoi que ce soit… On se met tous d'accord, on parle tous de la même chose. Et comme tu t'en rends effectivement compte, ben ça va mieux.	Superviseur
88	Visionnement du DVD	
89	Quel statut tu donnes notamment à tout ce que tu dis là maintenant? A quoi ça sert?	Superviseur
90	Par rapport à l'agent d'éducation ou…?	Futur enseignant 01/09

91	Par rapport au moment où ça apparait, quelle finalité tu associes à ce que tu es en train de dire?	Superviseur
92	C'est parce que ça rejoint la notion de sécurité.	Futur enseignant 01/09
93	Et tu considères que c'est un truc qu'ils doivent maîtriser, retenir, savoir ou c'est anecdotique?	Superviseur
94	Plutôt anecdotique, c'est plutôt par rapport à l'environnement de manière générale.	Futur enseignant 01/09
95	Donc ils ne doivent pas le retenir?	Superviseur
96	C'est un plus, mais c'est pas…, ça fait partie de la société, ça n'a rien avoir avec le domaine proprement dit.	Futur enseignant 01/09
97	Pourquoi vous en parlez alors?	Superviseur
98	Parce que ce sont de futurs citoyens responsables.	Futur enseignant 01/09
99	Ok, donc ils ne gardent aucune trace de ce qu'ils échangent. Je te pose ces questions parce que je me dis "Ca fait 20 minutes et je ne suis pas sûr de les avoir vu écrire.". Dis-moi, ils ont écrit ????	Superviseur

100	Non.	Futur enseignant 01/09
101	Donc, vous êtes là ensemble, à parler de quelque chose d'intéressant, vous parlez des types de handicap, vous allez parler maintenant des différents types de sécurité. Et à part le souvenir qu'ils peuvent éventuellement conserver de l'échange verbal?	Superviseur
102	On sait qu'à la fin de la leçon, ils vont recevoir la synthèse.	Futur enseignant 01/09
103	Toute faite, paf. Aucune surprise, tout est déjà fait.	Superviseur
104	Ouais (petits rires gênés).	Futur enseignant 01/09
105	Parce que le risque avec ça, c'est que tu dis à tes élèves « d'être attentif et d'essayer de prendre des notes au fur et à mesure, de synthétiser les choses et structurer ce qui est dit » puis, à la fin, tu leur dis ce qu'il faut retenir et tout est déjà là. La situation est la suivante, pendant 30 minutes, on va s'amuser à discuter et puis le résumé sera déjà là donc, finalement, même si vous n'étiez pas venus, c'est le même (Je comprends). Puisque tout était déjà là avant. Ce qui est bien, l'étape d'après, c'est d'arriver à formaliser les éléments importants avec eux. Notamment, que ce que tu as vu en cours serve… parce que c'est à partir de ça qu'ils vont étudier pour les interros et les examens. C'est souvent ça à quoi ils accordent beaucoup d'importance. Sinon, ils se disent "Pff, pas grave, il y a la synthèse.".	Superviseur

106	Oui, mais c'est parce que aussi, je savais que ce n'était pas une situation réelle.	Futur enseignant 01/09
107	Donc tu n'aurais pas fait ainsi dans une vraie classe?	Superviseur
108	Je leur aurais peut-être demandé de prendre des notes. Notamment par rapport aux pistes qu'ils devaient relever pendant la séquence filmée.	Futur enseignant 01/09
109	A mon avis, c'est un moyen aussi.	Superviseur
110	Oui.	Futur enseignant 01/09
111	Qu'ils restent attentifs.	Superviseur
112	Visionnement du DVD	
113	??? en fait…	Futur enseignant 01/09
114	Non. Et "Madame, c'est qui la société?"	Superviseur

115	Les citoyens, tout le monde.	Futur enseignant 01/09
116	Est-ce que tu es responsable des trottoirs?	Superviseur
117	Non.	Futur enseignant 01/09
118	Je comprends que tu sois dans un contexte artificiel et qu'un de tes collègues va parfaitement comprendre de quoi tu parles et vous vous retrouverez sur la même longueur d'onde. Ok, je vois de quoi on parle. Mais là, face à des jeunes de 16, 17 ans TQ, est-ce que tu penses que quand tu dis la société, ce à quoi renvoie ce mot pour toi est le même pour eux?	Superviseur
119	Non.	Futur enseignant 01/09
120	Je pense qu'on n'est pas dans le même registre.	Superviseur
121	Et puis je parle de voitures et ils n'ont pas leur permis.	Futur enseignant 01/09
122	Aussi. Mais à la limite, on parle de la même chose. On sait que si une voiture reste sur le passage piéton pendant qu'il y a un signal sonore, ça va emmerder la personne malvoyante. Qu'on ait la	Superviseur

	voiture ou pas. Mais quand on parle de société, pff. C'est assez abstrait comme terme, c'est le même en éco, c'est le même dans n'importe quel domaine. Voilà 5 ans que vous avez quitté l'école secondaire, vous avez suivi un parcours universitaire, il y a un tas de termes compliqués pour les gens de l'extérieur qui pour vous sont dans votre vocabulaire de tous les jours.	
123	Ça, c'est sûr oui.	Futur enseignant 01/09
124	Et donc c'est important de se dire "Tiens, pour moi, ce terme est simple, pour moi ce terme ne pose pas de problème, il est univoque, mais est-ce que c'est le cas pour ceux que j'ai en face de moi?"	Superviseur
125	Ou alors avant de les employer, leur expliquer ce que ça signifie (Hum hum.)	Futur enseignant 01/09
126	Visionnement du DVD	
127	Le terme feed-back, je suis sure que...	Futur enseignant 01/09
128	Non, je ne pense pas non plus. Mais voilà un bel exemple ! Entre nous, feed-back, oui ! Et heureusement, on voit ce que c'est, mais c'est vrai que... Mais c'est bien, tu le repères. Maintenant ce qu'il faut c'est le repérer en situation.	Superviseur

129	Visionnement du DVD	
130	Sécurité psychologique...	Superviseur
131	C'était par rapport au bien-être en fait.	Futur enseignant 01/09
132	Ça, c'est costaud.	Superviseur
133	Ouais, je me rends bien compte.	Futur enseignant 01/09
134	Visionnement du DVD	
135	Ce n’est pas une définition adaptée à des élèves de secondaire.	Futur enseignant 01/09
136	Ouais, puis c'est...Ils en prennent plein la tête (rires). Tu sais, ça fait très « style conférence ». Mais je sais bien, ça fait 5 ans qu'on vous mange à cette sauce-là. Asseyez-vous et écoutez. C'est presque un réflexe de revenir à ce que l'on a vu dernièrement. Mais il faut oublier cette méthode pédagogique de l'université parce que ça ne passera pas. Là, vous êtes dans un contexte...	Superviseur
137	C'est deux mondes différents	Futur

		enseignant 01/09
138	Oui, il faut vraiment faire le deuil de "Je ne verrai pas plus en 40 minutes." et ce n'est pas grave. Ce qu'il y a aussi, c'est que tu as énormément de choses à dire. Là, à mon avis, tu avais matière à faire 5 à 6 heures de cours si tu les rendais interactives avec des supports. D'ailleurs, tu montres clairement que tu ne te bases sur rien d'autres que ce qu'ils ne savent déjà. Tu commences toujours par "selon vous". C'est une bonne première approche, mais tu ne peux pas faire "selon vous" et puis « définition ». Il manque un fameux bond entre les deux. C'est vraiment là que tu dois mettre l'effort, c'est sur cet entre-deux.	Superviseur
139	Visionnement du DVD	
140	Je suppose que tu as déjà repéré ce qui était assez complexe?	Superviseur
141	Le mot narcissiquement.	Futur enseignant 01/09
142	Ça, c'est du 100% psychologique et je ne le dis pas négativement, mais ça c'est du vocabulaire professionnel. Je ne dis pas que ça n'a pas sa place en classe. C'est important parfois d'aborder des mots clés pour que l'agent de l'éducation ne se retrouve complètement perdu s'il doit discuter avec un psy', ce qui est tout à fait possible dans un travail d'équipe. Mais il manque les clés pour comprendre ces termes-là.	Superviseur
143	Ou alors j'aurais dû peut-être penser à faire un lexique avec les définitions parce que je pense que	Futur

	c'est aussi important de reprendre...	enseignant 01/09
144	Oui, pour après, mais tu ne peux pas te baser, tu ne peux pas trop faire appel à la connaissance, je dirais encyclopédique, « Vous avez un lexique, étudiez-le par cœur ». Je pense que tu pouvais arriver à ce que tu viens de dire si tu avais eu un exemple précédemment qui te permet de dire "Eh bien on parlera alors de « … » et placer le mot narcissique. Il y a un moment où c'est vrai, il faut donner des termes précis parfois à certaines situations, c'est ton job. A un moment, l'étudiant, il ne va jamais le sortir ce mot-là, il va bien pouvoir se dire "Ah oui, je comprends à quoi ça renvoie" parce qu'il a vu une ou deux situations où on définissait ou exemplifiait ce dont tu veux parler. Tu leur permets de comprendre qu'il doit comprendre que quand on parle de cet aspect des choses, le mot narcissique, ou l'adverbe soit, ça renvoie à ça. Et là tu fais le lien.	Superviseur
145	Oui parce que leur exposer comme ça sans exemple concret…	Futur enseignant 01/09
146	C'est un peu comme nous quand on va à une conférence, on va surtout retenir ce que l'orateur aura pu illustrer, on va pas nécessairement retenir les mots scientifiques qu'il a utilisés. La répétition c'est important.	Superviseur
147	Visionnement du DVD	
148	CPAS, finalement, on ne sait pas trop si tu es contente de l'avoir entendue. (rires). L'étudiant, je ne sais pas ce qu'il se dit là.	Superviseur

149	Oui, il ne sait pas s'il a dit une bonne ou mauvaise réponse parce que j'enchaine, mais j'enchaine toute seule.	Futur enseignant 01/09
150	Exactement, tu reprends par rapport à eux, sinon ça veut dire "Ho stop aux conneries, c'est moi qui parle !"	Superviseur
151	Visionnement du DVD	
152	Je sais, c'est bien embêtant d'avoir toujours quelqu'un comme ça qui dit que du négatif, mais ce n'est pas du négatif, c'est vraiment pour attirer ton regard. Comme tu as dit par exemple "majoré", c'est pas forcément... Tu vois ça peut aller vite de dire "... majoré. Tu peux m'expliquer, je ne sais pas moi ce que veut dire majoré". Et au moins tu t'assures qu'une a compris et si elle a compris, c'est bien parce qu'elle en donne la définition aux autres. Essaie d'être attentive à ça. Et même s'ils savent un peu, c'est pas sûr qu'ils savent tous, et si ils savent déjà, c'est pas grave, on a perdu 3 secondes pour fixer un terme donc c'est jamais du temps perdu.	Superviseur
153	Visionnement du DVD	
154	QI?	Superviseur
155	Oui, je n'explique pas la signification de QI.	Futur enseignant 01/09

156	A mon avis, QI, ils l'ont peut-être vu dans Flair ou Dans femme d'aujourd'hui. On en parle souvent, c'est un peu des coups de pub "QI, quel QI avez-vous?"	Superviseur
157	Entre 35 et 50, c'est beaucoup pas beaucoup, c'est quoi la normal? En quoi? Est-ce que le QI évolue en fonction de l'âge, est-ce qu'on a 50 à 12 ans puis on a 80 à 17 ans ? Tu vois, c'est peut-être bête, mais la matière première est là, tu as beaucoup trop de matière finalement pour ce que tu veux faire. Il faut vraiment se dire, l'essentiel n'est pas d'avoir une vision encyclopédique des choses et les assommer de contenus. Ce qui est important, c'est qu'ils en retirent beaucoup plus. Et par exemple, le QI de 35-50, ça te prend 3 secondes pour le dire, c'est dit effectivement, mais jusqu'où ça va percuter chez eux à 16, 17 ans. Et puis, il faut se dire aussi que par ailleurs au moins tu expliques quelque chose, au plus tu renvoies la responsabilité de savoir ou de ne pas savoir aux étudiants. Celui qui sait, et bien, tant mieux, il comprendra d'autant mieux, celui qui ne sait pas et bien, il sera d'autant plus largué. Donc, au plus tu laisses de flou et de non explication, au plus tu favorises les écarts entre les élèves de la classe, au moins tu favorises la mise à niveau. C'est aussi important dans ce sens-là de garder le groupe classe relativement...	Superviseur
158	Mais je ne m'assure pas de...	Futur enseignant 01/09
159	S'assurer que tout le monde comprend bien.	Superviseur
160	Hum hum.	Futur enseignant 01/09

161	Visionnement du DVD	
162	J'aurais dû prévoir de distribuer une feuille avec la situation. C'est plus facile de l'avoir par écrit que de l'entendre une fois.	Futur enseignant 01/09
163	Oui, bien sûr.	Superviseur
164	Visionnement du DVD	
165	Tu vois là, encore une fois, la matière première est bonne, c'est tout ce qui est noté ici et on a vraiment un glissement. Tu prends en compte ce qu'ils te disent, mais on sait que par ailleurs, ici, il y a la bonne réponse qui est attendue. Il y a vraiment un glissement entre « on part de ce que vous avez dit » et « on s'en fout de ce que vous avez dit ». Je caricature.	Superviseur
166	Non, mais c'est vrai, je me rends bien compte que je leur pose des questions et qu'au final, je ne me sers pas de leurs réponses.	Futur enseignant 01/09
167	Visionnement du DVD	
168	Là, je me suis un peu plus basée sur ce que les élèves m'avaient dit.	Futur enseignant 01/09
169	Oui, mais en même temps...	Superviseur

170	En même temps, c'est ce que j'attendais.	Futur enseignant 01/09
171	C'est vraiment intéressant parce que dans la première partie, tu as beaucoup structuré ce qu'il disait et tu as pris la main après et tu as beaucoup plus structuré pendant. C'est-à-dire que tu posais des questions bien fermées, que tu faisais quasiment une périphrase pour dire quelque chose et eux disaient le mot résumé de ce que tu voulais. Certes, tu te bases plus sur ce qui est écrit, mais ce qui est écrit par rapport à ce qui est écrit là est plus le fruit d'un travail où tu as mené la barque. Je ne te demande pas d'être d'accord, c'est juste que tu as procédé différemment. Je ne sais pas, est-ce que tu t'es dit que ça n'avait pas marché en première partie et tu as voulu changer la situation ou c'était prévu ainsi ? Comment tu l'expliques?	Superviseur
172	On s'était dit peut-être que les réponses que j'attendais étaient plus faciles à ce moment-là par rapport à la personne handicapée.	Futur enseignant 01/09
173	Donc, tu attribues ça au type de réponses attendues pour rester plus précis.	Superviseur
174	Et à la manière de formuler les questions.	Futur enseignant 01/09
175	Ah, je ne sais pas. Je posais vraiment la question en me disant "Tiens, comment ça se fait qu'entre les situations tu as procédé différemment?". Toujours difficile d'y revenir après.	Superviseur

176	Visionnement du DVD	
177	Et là, c'est dommage ton contexte de classe, t'es en pleine synthèse, la sonnette sonne et paf, tes élèves sont partis et tu dois recommencer le cours d'après pour une synthèse.	Superviseur
178	J'aurais dû écourter la théorie pour pouvoir faire.	Futur enseignant 01/09
179	Au journal tu n'as pas demandé qu'ils terminent pour la prochaine fois?	Superviseur
180	En début de leçon, j'ai dit que si on avait le temps on allait réaliser une synthèse ensemble.	Futur enseignant 01/09
181	Oui, mais moi, je te dis, "Et si on n'a pas le temps?" Tu n'as pas explicité ??? Donc, là, finalement, ils ne le feront pas si tu ne leur demandes pas. Donc tu repars après... Difficile de commencer un cours par une synthèse. Surtout que tu vas faire appel à leur mémoire de ce qui a été vu non pas il y a 40 minutes, mais sur ce qui a été vu il y a 3 jours ou une semaine si c'est un cours de 2 heures semaines où les heures sont groupées. Donc ça, essaie de voir quand tu es en situation de dire « Je ne veux pas que les étapes importantes et cruciales qui se basent vraiment sur ce qui vient d'être vu soit parasitées par la fin de cours ». Ca, c'est vraiment dommage et parfois par exemple si tu as fait un jeu de rôle…ton jeu de rôle se termine avec l'heure.	Superviseur
182	Ouais, je ne peux pas leur demander de terminer chez eux.	Futur enseignant

		01/09
183	Voilà, donc tout ce que tu venais de faire naître par rapport à ça, les émotions perçues, tout est perdu. Donc, c'est important aussi de se dire qu'il y a des choses plus propices pour terminer une leçon que d'autres. Donc ça, quand tu seras en situation, sois attentive à cet aspect des choses. Je ne sais pas si tu voulais, si tu avais d'autres choses à…	Superviseur
184	La gestion de l'espace, j'aurais dû plus bouger.	Futur enseignant 01/09
185	Ca, ça montre un peu que t'es pas à l'aise en tout cas. Le fait de rester accrochée...	Superviseur
186	Comme si j'allais tomber.	Futur enseignant 01/09
187	Oui, heureusement qu'il y avait la table (rires). Mais c'est vrai, c'est important que tu le dises et au début faire un mètre, aller devant le bureau, c'est déjà un pas. Premier travail, faire le tour. Regarder ce qu'il se passe. Aller t'asseoir sur le devant de ton bureau. C'est plus sympa et ça ne donne pas une image de quelqu'un qui est stressé et qui est en repli.	Superviseur
188	Ou peut-être l'intonation de ma voix, le fait de parler de façon monotone.	Futur enseignant 01/09
189	Oui, mais ça on peut aussi attribuer ça au stress. Souvent, on parle différemment quand on est	Superviseur

	stressé. Et je dirais que, parce que là, j'avais relevé, je trouve que tu as un air très autoritaire.	
189	J'ai le visage qui se ferme quand je suis stressée.	Futur enseignant 01/09
190	Oui, c'est un avantage, tu risques d'avoir moins de chambard, ça c'est certain, mais effectivement…	Superviseur
191	J'ai l'air méchante, mais je ne le fais pas consciemment, c'est le stress.	Futur enseignant 01/09
192	Ah oui, oui, la simple observation que je fais c'est qu'on te sent ainsi très fermée, effectivement. Mais parfois un petit sourire ça détend l'atmosphère. Mais ça a l'avantage de cadenasser un peu plus les choses donc c'est pas nécessairement un truc à 100% modifier, mais c'est un truc que j'avais remarqué. Je ne sais pas si tu ... Le but ce n'est pas non plus de s'auto flageller pendant 2 heures. Les trucs que tu aimais bien, tu peux les dire aussi.	Superviseur
193	Les fois où je me suis servie des réponses des élèves pour développer ma théorie parce que je trouvais que c'était bien. (Hum hum c'est vrai.) Mais sinon dans l'ensemble, je leur demande des réponses, des réponses puis au final je ne m'en sers pas trop.	Futur enseignant 01/09
194	Maintenant en espérant que tu étais attentive à ça que cela ne se reproduira pas à l'avenir et de toute façon, au cas où tu te poserais la question, l'objectif de ce machin-ci ce n'était pas d'être super efficace la première fois. L'intérêt c'est "On fait quelque chose, on réfléchit par rapport à ce quelque chose." Ce qui pour nous est important, c'est comment vous réfléchissez à ce quelque chose et pas	Superviseur

	le quelque chose. On aura le temps d'évaluer le quelque chose quand vous serez en stage. Donc ce n'est vraiment pas l'objet de l'évaluation donc pas de souci à ce niveau-là, ce qui compte c'est que tu en prennes conscience.	

Annexe 10 : retranscription de la rétroaction 02/08

Référence de l' intervention	Contenu	Emetteur
1	Visionnement du DVD	Vidéo
2	Là, on voit que je parle beaucoup trop vite au début mais ça, c'est le stress.	Futur enseignant 02/08
3	C'est dû à quoi ? A la situation ?	Superviseur
4	Oui...enfin je ne sais pas. ce sont des gens que je ne connais pas. Je ne suis pas vraiment stressée, je parle vite par nature. Et stressée aussi car la leçon qu'on a prévu c'est quitte ou double car on n'avait pas trouvé beaucoup de théorie dessus ; donc on avait commencé par tout rassembler, tout ce que l'on avait et faire un débat. Mais un débat si les gens ne suivent pas ça ne marche pas.	Futur enseignant 02/08
5	Donc c'est ça quitte ou double ? Ou ça marche très bien ou pas du tout ?	Superviseur
6	Oui dans ce sens-là ! Donc c'était le seul truc qui était stressant.	Futur

		enseignant 02/08
7	Visionnement du DVD	Vidéo
8	Passer des vidéos c'était peut-être bien, mais ce n'était peut-être pas nécessaire.	Futur enseignant 02/08
9	La vidéo avec les oisillons. La première c'était très bien on voyait les différentes possibilités données aux parents. Les oisillons, ça c'était juste un truc où on voit une crèche en détail. Ca c'était plus pour voir les infrastructures possibles.	Futur enseignant 02/08
10	Pourquoi l'avoir choisie alors ?	Superviseur
11	On trouvait que ...en fait, il y avait les trois vidéo et la première montrait les infrastructures, la deuxième montrait que par une crèche on montre telle et telle chose, la troisième pour montrer la relation entre les parents et la personne qui travaille dans une crèche et la quatrième c'était pour montrer la dernière infrastructure : l'accueil de l'enfant de crèche en gardienne. Donc celle des oisillons c'est peut être la seule qui n'était pas nécessaire.	Futur enseignant 02/08
12	Visionnement du DVD	Vidéo
13	En fait ce qui était difficile, c'est que comme c'est un débat, on ne pouvait pas présenter de plan ou quoi que ce soit. On avait pensé à un support écrit	Futur enseignant

		02/08
14	C'est-à-dire ?	Superviseur
15	On aurait pu donner un plan pour dire : on veut voir telle chose, telle chose... mais comme on ne savait pas comment les choses allaient tourner c'est vrai que le plan, c'était pas très précis.	Futur enseignant 02/08
16	Dans quelle mesure un plan peut aider au débat?	Superviseur
17	Pas aider au débat, mais pour que les gens puissent suivre. Là être un peu plus directif, mais en même temps ce sont des gens qui sont plus vieux que moi.	Futur enseignant 02/08
18	Si ça avait été des élèves...	Futur enseignant 02/08
19	Tu le ferais ?	Superviseur
20	Non, je ne pense pas car je ne suis pas très autoritaire de nature donc je ne pense pas. Je sais que je serais autoritaire avec certains mais ce n'est pas dans mon caractère de l'être.	Futur enseignant 02/08
21	Visionnement du DVD	Vidéo
22	Oui mais dans une classe, l'enseignant joue un rôle tout de même.	Superviseur

23	Oui mais il faut rester comme on est...	Futur enseignant 02/08
24	Alors la formation ne sert à rien ?	Superviseur
25	Si c'est important de se professionnaliser, mais on ne peut pas tout changer. Si on n'est pas vraiment autoritaire on va pas devenir autoritaire. c'est ça que je veux dire.	Futur enseignant 02/08
26	Je sais bien mes parents sont profs, je sais bien comment ils sont.	Futur enseignant 02/08
27	Visionnement du DVD	Vidéo
28	C'est fou ce que l'on peut bouger (rires ironiques). Ca m'a vraiment flashé la première fois que je l'ai vu.	Futur enseignant 02/08
29	Visionnement du DVD	Vidéo
30	Là, c'est vrai. Elle fait la réflexion que l'on ne voit que des grands et c'est vrai c'est un peu bizarre.	Futur enseignant 02/08
31	Et pourquoi tu as choisi des vidéo ?	Superviseur

32	Pourquoi ? Pour que...au début on voulait pas, on voulait juste qu'il y ait une idée et on s'est dit que c'était difficile d'avoir une idée sans aucun support, donc les vidéos. On a cherché des textes, c'était trop long, on s'est dit que ça allait être trop barbant. C'était des textes d'au moins 5-6 pages. C'était beaucoup trop. On trouvait que c'était plus chouette des vidéos. Moi je sais que j'aimais bien quand j'étais élève… et ça donne des possibilités de faire des pour et des contre après.	Futur enseignant 02/08
33	Visionnement du DVD	Vidéo
34	A quoi tu voulais arriver ?	Superviseur
35	Franchement...à ça.	Superviseur
36	C'est-à-dire ?	Superviseur
37	Que tout le monde puisse s'exprimer. tout le monde a parlé.	Futur enseignant 02/08
38	Le but pour vous, c'était ça ?	Superviseur
39	Oui que tout le monde puisse avoir un avis sur la question au final. En fait, le but c'est que tout le monde puisse se positionner plus ou moins, même si on ne leur demandait pas une position individuelle. On ne va pas leur dire toi tu dois être pour ou toi contre. Le but c'est d'avoir une position par rapport à la théorie, les éléments pour et les éléments contre. C'est ça qu'on voulait :	Futur enseignant 02/08

	confronter leurs représentations à celles de la théorie et je pense que l'on a bien réussi.	
40	Visionnement du DVD	Vidéo
41	Pendant le débat, tu penses que des choses que l'on a retrouvées dans les vidéos se sont retrouvées ou tu penses que les vidéos n'ont pas eu d'impact ?	Superviseur
42	Si, je pense que si. Je pense que ça les a aidés à avoir un support dans le sens… je viens de penser à ça, mais dans la vidéo une institutrice donne un argument que l'on a retrouvé dans le débat.	Futur enseignant 02/08
43	Visionnement du DVD	Vidéo
44	Il faut essayer aussi de transformer les paroles...enfin pas transformer les paroles, mais reprendre. Ca, c'est pas toujours évident. Avec eux ici ça va, mais je me dis avec des jeunes qui ne savent pas...moins bien s'exprimer, ce n'est pas toujours évident de comprendre leur idée.	Futur enseignant 02/08
45	Pour transposer directement dans la théorie que tu attends ?	Superviseur
46	Oui c'est ça...le prendre dans notre sens à nous. C'est pas évident, mais ça peut se faire.	Futur enseignant 02/08
47	Visionnement du DVD	Vidéo

48	J'ai trouvé que c'était bien que même les gens qui n'étaient pas en psycho interviennent dessus. Il n'y en a qu'une qui n'a pas eu d'avis.	Futur enseignant 02/08
49	C'est un sujet effectivement large, mais qui permet de faire réagir tout un chacun.	Superviseur
50	Moi, je trouve que les besoins, le développement précoce …que tout le monde peut connaitre. Je trouve cela assez psycho.	Futur enseignant 02/08
51	Oui, mais tout le monde peut être amené à être parent.	Futur enseignant 02/08
52	Oui, mais à ce moment-là...mais là les enfants n'ont pas d'enfants… enfin ceux qui ont parlé n'en ont pas.	Futur enseignant 02/08
53	Visionnement du DVD	Vidéo
54	C'était important de leur faire comprendre que nous on avait pas de positionnement non plus : ni pour ni contre. c'était pour qu'ils puissent avoir des idées pour leur propre avis.	Futur enseignant 02/08
55	Qu'est-ce que tu aurais fait si quelqu'un avait eu un avis complètement saugrenu?	Superviseur
56	J'aurais essayé de le comprendre... Saugrenu comment ?	Futur enseignant

		02/08
57	C'est quoi la question que tu as posée ?	Superviseur
58	Il n'y a pas vraiment de question...mais c'est pour ou contre le développement précoce à 2 ans et demi.	Futur enseignant 02/08
59	Quelqu'un te répond je suis contre car je pense que la meilleure éducation se fait dans la famille et je pense que ça doit être étendu à l'ensemble des années primaires jusque 12 ans.	Superviseur
60	Je l'aurais mis dans les pour et les contre… sans trop me positionner et lui dire de penser aux enfants qui n'ont pas trop de stimulations dans leur foyer. Sans me positionner car je n'ai pas envie de dire pour ou contre.	Futur enseignant 02/08
61	Si c'est juste pour permettre de dire à chacun "j'aime, j'aime pas" ...	Superviseur
62	Faire un débat c'est bien, mais…	Superviseur
63	Il n'est pas question d'aimer ou de ne pas aimer...c'est juste pour avoir des idées.	Futur enseignant 02/08
64	Oui, « je suis pour je suis contre » !	Superviseur
65	C'est pour leur donner des idées et les confronter à la théorie de ce que les gens en disent en pour et	Futur

	en contre. Après on ne va pas positionner pour ou contre. On dit ce que la littérature dit par rapport au pour et au contre. D'ailleurs, on le dit en conclusion. On dit que la question, elle reste ouverte. On ne peut pas dire ce qui n'existe pas.	enseignant 02/08
66	Tu ne peux pas non plus dire que tu es sans positionnement, ton positionnement est...	Superviseur
67	Neutre…	Futur enseignant 02/08
68	Oui, mais si tu dis que tu essayes de les confronter à la théorie ça veut dire que tu as une idée de ce que dit la théorie.	Superviseur
69	Non j'ai repris ce que disait la théorie.	Futur enseignant 02/08
70	Donc tu es favorable aux idées communiquées dans la littérature ?	Superviseur
71	Alors, si on veut dire ça elle est contradictoire ma position car il y a eu du pour et du contre, donc je ne peux pas avoir du pour et du contre en même temps.	Futur enseignant 02/08
72	Visionnement du DVD	Vidéo
73	D'ailleurs à un moment, il y en a qui vont donner des arguments et je vais leur dire ok même si ce	Futur

	n'était pas dans nos arguments...donc c'est ça. Ils disent "L,es enfants qui vont à l'école plus tôt réussiront mieux s'ils viennent d'un milieu pauvre"...c'est un peu vrai de dire ça mais comme la littérature ne tranche pas à ce niveau-là, il faut essayer...nous on voulait montrer les éléments.	enseignant 02/08
74	Visionnement du DVD	Vidéo
75	Qu'est-ce que les élèves conservent comme trace de tout cela ?	Superviseur
76	Au niveau théorique ?	Futur enseignant 02/08
77	Au niveau du cours !	Superviseur
78	Ben...ce que je dis là.	Futur enseignant 02/08
79	Tu leur as apporté des feuilles.	Superviseur
80	Justement c'est ce que vous me disiez Tout à l'heure, avec le plan, c'est ce qu'on voulait. En même temps c'est bien et ce n'est pas bien d'avoir un support écrit parce que quand on a un support écrit on sait déjà ce qu'il va y avoir donc on ne sait pas faire de mise en situation.	Futur enseignant 02/08

81	T'es pas obligée de le donner au début	Superviseur
82	C'est vrai mais....	Futur enseignant 02/08
83	Visionnement du DVD	Vidéo
84	Au niveau du temps, comment tu évaluerais ta prestation ?	Superviseur
85	Bien… franchement on pensait que ça allait durer moins longtemps. Donc c'est bien. Je n'ai même pas eu le temps de demander l'avis de tout le monde. Après Magali, ça se coupe je crois.	Futur enseignant 02/08

Annexe 11 : dossier réflexif du futur enseignant 02/08

Introduction

Au terme de ces semaines de stages préparatoires à la vie scolaire, voici venu le moment de rédiger le rapport décrivant les diverses étapes, les observations, les autoévaluations, ainsi que tout ce qui sert de base à une réflexion poussée concernant notre pratique future en tant qu'enseignant.

I. Analyse comparative entre la projection et la réalisation à proprement parler de la leçon

Je n'ai pas vraiment constaté de grandes différences entre ce que j'espérais, mes attentes et objectifs de la leçon, et ce qui est réellement arrivé car les « élèves » ont eu l'air d'apprécier la leçon, mais aussi d'apprendre certains concepts importants faisant partie des objectifs de départ. De plus, le débat a très bien fonctionné, et les élèves ont été très actifs en jouant très bien le jeu.

Il est clair que l'on ne peut pas tout prévoir, et que parfois certains imprévus peuvent aussi survenir. Aussi par exemple, à un moment donné dans la leçon, il était prévu de reprendre les mots des élèves questionnés et de les noter au tableau, mais le marqueur ne fonctionnant plus, il a bien fallu pallier à ce problème. Ainsi, j'ai alors remplacé le tableau avec le feutre par une feuille avec un stylo. Ceci peut sembler être un détail, or il s'agissait d'un moment important de la leçon, moment lors duquel il était question de reprendre les mots de chacun afin de servir de base à l'apprentissage de différents concepts.

A part ce petit problème, j'estime que les choses se sont assez bien déroulées, chaque élève a participé à la discussion, personne n'a été mis de côté, même ceux qui n'avaient pas de préacquis au niveau psychologique, tels que les étudiants en gestion suivant l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur.

Il est à noter que j'aurais du rester plus debout, mais la situation de classe n'était pas propice à cela. Il me semble que j'aurais peut-être du disposer les bancs d'une autre manière, afin que ce soit plus simple de se balader dans les bancs.

Concernant le contenu de la matière, la théorie n'était pas énorme et est de plus, selon la littérature, assez floue, cependant cela n'a absolument pas empêché l'apprentissage des concepts les plus importants : ceux-ci ont été vus et les élèves ont su se faire leur propre opinion par rapport au sujet initial.

Le support Power Point m'a paru important car les concepts étaient alors lus en même temps que je les développais, ce qui me semble nécessaire pour les élèves, surtout lorsque l'on sait que certaines personnes sont plus visuelles qu'auditives.

A propos des supports vidéo proposés, ceux-ci ont été très appréciés et paraissaient intéressants, permettant alors d'illustrer chacune des situations d'éducation précoce qu'il est possible de rencontrer de nos jours. De plus, chaque élève pouvait commenter s'il le souhaitait chacun des moments compris entre les vidéos diffusées, ce qui permettait alors d'avoir une idée plus claire et d'avoir certains éléments en tête pour le débat-discussion qui suivait.

Un point « négatif » qu'il me semble légitime de relever est mon manque d'autorité dans certaines de mes activités. Parfois, il m'arrivait de dire par exemple : « Vous pouvez … Si vous voulez … », mais il est clair qu'en réelle situation de classe, il faudra un peu plus d'autorité, même si je pense qu'il est aussi bien d'avoir parfois un peu de liberté et savoir même prendre en compte l'avis des élèves sur « ce qu'ils ont envie de faire, ce qu'ils ont envie d'étudier, quels sujets les intéressent, … »

Le dernier point « négatif » qu'il me semble juste de développer est le manque de support écrit. En effet, je n'étais pas pour l'idée de donner un support écrit aux élèves, préférant alors leurs donner les slides à imprimer à la fin de la leçon. Néanmoins, je pense qu'il aurait été bien de leur donner, ne fut-ce qu'un plan au fur et à mesure, afin de pouvoir suivre un peu mieux ce que l'on faisait, et à quel moment de la leçon nous nous trouvions.

Au bout du compte, je ne pense néanmoins pas avoir vraiment beaucoup de décalages entre les objectifs de départ et ce qui s'est réellement passé lors de la leçon.

En bref, voici un récapitulatif rapide des points importants :

Différences	*Pas beaucoup de différences entres les objectifs, les attentes, et la réalité*
Similitudes	*Beaucoup de similitudes entre les attentes et la réalité de la leçon*
Difficultés	*Gérer le débat dans une vraie classe*
Adaptation effectuée par rapport à la préparation de leçon	*Marqueur qui ne fonctionnait plus, feuille et stylo à la place de ce qui était prévu initialement*
Points forts	*Discussion animée, avis de chacun, séance agréable pour tous, concepts vus*
Points faibles	*Trop assise, pas assez d'autorité, manque de support écrit*

II. Analyse réflexive menée sur base de l'autoscopie

Plusieurs éléments ont pu être relevés lors de la vidéoscopie :

Au niveau des points « négatifs » :

- Il est clair que je suis restée trop souvent assise,
- Je n'étais peut-être pas assez directive (« Si ça vous dit … Si vous voulez … »)
- Pas de réels supports écrits, mis à part le power point,
- Le débat a bien fonctionné, une discussion a pu avoir lieu, mais qu'en serait-il en réelle situation de classe ? Serait-ce pareil ? Les élèves seraient-ils aussi réceptifs ?
- Discussion intéressante et appréciée par les élèves, mais la théorie était peut-être trop floue ? (Bien que cela parait inévitable puisque la littérature ne se positionne pas clairement par rapport à la question de base)

Au niveau des points « positifs » :

- Il était intéressant de retransformer les mots des élèves et de les retranscrire au tableau, mais il est certain que ce n'est pas toujours évident de bien saisir les idées de chacun,
- La leçon a été apparemment appréciée, et les concepts ont été vus,
- Les supports vidéos ont été appréciés (cependant les 4 vidéos étaient-elles toutes nécessaires ?)

Justification pédagogique : pourquoi avoir choisi un débat ?

Tout d'abord, on peut se demander pourquoi le débat entre-t-il dans l'école ? Il y a 3 raisons qui sont alors invoquées :

1. Les raisons didactiques avec l'importance de l'oral, maîtrise de la langue et des langages ; l'apprentissage de la discussion et des échanges (dès la maternelle) ; la place du débat dans les différentes disciplines (scientifiques, mathématiques) ; la place du débat littéraire (interprétatif) et le débat civique

2. Les raisons pédagogiques comme reconnaître l'élève comme sujet de ses apprentissages ; reconnaître et entendre la parole de l'élève (cf. Convention des droits de l'enfant)

3. Les raisons d'ordre civique et politique avec la place et rôle de l'école dans l'apprentissage de la démocratie ; la crise de la démocratie représentative ; l'évolution vers une démocratie participative : l'école doit former des citoyens capables de débattre ; le fait qu'actuellement dans notre société, tout se discute : la vie sociale et politique n'est plus régulée comme autrefois par les instances religieuses et les traditions.

De plus il y a un travail de la pensée à l'oeuvre dans le débat, avec 3 exigences qui sont :

1. Penser par soi-même

2. Penser en se mettant au point de vue l'autre
3. Penser de manière conséquente

A partir de là, quel est notre rôle en tant qu'enseignant ?

Nous devons aider, guider, intervenir pour ces trois niveaux (conceptualisation, argumentation, problématisation) en :

- Réfléchissant sur nous-même sur les questions à poser pour relancer le débat
- Saisissant des moments où les élèves conceptualisent
- Saisissant les désaccords

Le but du débat dans cette leçon sur l'éducation précoce était d'amener chaque élève à se faire sa propre opinion, son propre avis à partir de supports vidéo présentés.

Annexe 12 : retranscription de la rétroaction 08/08

Référence de l' intervention	Contenu	Emetteur
0	Visionnement du DVD	Vidéo
1	La première activité, c'était d'essayer de faire parler les élèves sur deux thèmes et je trouve qu'il y a vraiment eu un problème dans ce que l'on a pensé faire avec ça…finalement de ce qui est passé pendant le cours. Donc, c'est vrai que j'ai eu plusieurs remarques, même dans les évaluations, des élèves qui me disaient "on a pas très bien compris" ou "on a pas bien vu où vous vouliez en venir" ; donc je pense que ça a posé problème. En plus, le marqueur n'allait plus et j'avais écrit sur une feuille, donc ils se demandent peut-être ce que je suis en train de faire. C'était juste pour pouvoir en reparler et faire le lien avec ce que nous, on avait trouvé. Mais finalement c'était nul (rires). Finalement, je trouvais que ça ne rendait pas bien du tout et euh et voilà. En plus on ne s'est pas non plus demandé au sujet de ceux qui ne sont pas en psycho "Tiens finalement intégration ce sont des choses un peu plus euh poussées qui ne tombent pas comme un bête mot". Donc ce n'était pas très pertinent	Futur enseignant 08/08
2	C'est un peu comme si on te parlait de physique quantique ?	Superviseur
3	Oui c'est ça. Donc là pour moi il y avait peut-être quelque chose d'autre à faire. Pour moi, le but	Futur

	était de rendre le début attractif et de confronter ce que eux disaient face à nos définitions et d'arriver en définissant littéralement ce que l'on avait trouvé mais finalement c'était...on aurait peut-être dû faire autrement, mais je ne sais pas comment.	enseignant 08/08
4	C'est la question que j'allais te poser ! Qu'est-ce que tu aurais pu mettre en place au niveau de ce que tu as proposé ?	Superviseur
5	Peut-être tout de même donner, pas une définition, mais une introduction, au moins un peu plus claire, de ce dont on va parler pour après les amener avec déjà une petite base pas théorique mais…	Futur enseignant 08/08
6	C'est-à-dire une base ?	Superviseur
7	C'est-à-dire leur planter un peu le décor avant d'arriver et d'emblée leur dire "voilà dites-moi pour vous ce que signifient ces deux termes". Parce que là, ils ne savent pas du tout dans quel domaine on est pour ceux qui n'étaient pas en psycho, donc voilà. Il y a aussi un autre truc que j'avais relevé du début c'est que j'ai commencé tout de suite, que je ne me suis pas présentée. Je ne sais pas si c'est très important mais comme on m'avait fait la remarque...	Futur enseignant 08/08
8	C'est vrai qu'il s'agissait d'une vraie classe, c'est intéressant, d'entre guillemets, perdre un peu de temps pour briser la glace, te présenter, leur demander à eux de se présenter. C'est toujours sympa.	Superviseur
9	A eux aussi ?	Futur enseignant 08/08

10	Pourquoi pas ?	Superviseur
11	Ok... je vais avancer.	Futur enseignant 08/08
12	Visionnement du DVD	Vidéo
13	C'est sûr que là si j'avais été debout, ça aurait été plus sympa.	Futur enseignant 08/08
14	C'est vrai que tu es cachée derrière ton bureau.	Superviseur
15	Ouais !	Futur enseignant 08/08
16	Si je me souviens, tu n'as pas beaucoup bougé n'est-ce pas ?	Superviseur
17	Pas du tout. Mais je pensais que j'allais devoir écrire au tableau à ce moment-là et que je m'étais dit "je verrai comment je le sentirai…si je reste debout" ; et là comme ça ne s'est pas présenté, j'ai vraiment plus pensé et je suis restée derrière ce pc. C'est peut- être à cause des caméras (rires). J'ai peut-être été bloquée.	Futur enseignant
18	Tu as eu peur des caméras ?	Superviseur

19	Oui... Je le ressens quand je me vois dans la vidéo. Je ne sais pas. Je n'avais pas envie de me voir debout, de me voir bouger. C'est sûr que si je donnais cours il faudrait que je me mette debout et que ce soit beaucoup plus dynamique. C'est vrai que ça m'a arrangé de rester derrière le pc. Je n'ai pas forcément pensé à ça pendant, mais je me suis dit ça après car je savais que c'était beaucoup mieux de bouger. Il faut dire aussi que la disposition des bancs, à part rester derrière, il aurait fallu que j'aille vraiment à l'intérieur du U et que je discute vraiment plus; surtout qu'il y avait vraiment des débats et des discussions. Donc, ça aurait été plus chouette pour eux car en plus ça se prêtait à ça. En plus, ce qui me déçoit un peu de la prestation, c'est que quand je me regarde, je me dis que je lis. A la limite, on pourrait se dire d'ici : elle lit ce qu'il y a sur le Power Point alors que ce n'est qu'un support, je ne lis pas tout ce qu'il y a dessus. C'est pour expliquer ! Mais de là où les élèves étaient, ils n'ont peut-être pas forcément compris et ils se sont dit "ok elle est devant son pc, elle raconte ce qu'il y a dessus et point final". Donc là, c'est un peu décevant car la façon dont on avait prévu justement le Power Point, c'était pour avoir les mots clefs et, à partir de là, pouvoir discuter.	Futur enseignant 08/08
20	Visionnement du DVD	Vidéo
21	Là, toute cette partie-là, elle me semble longue quand je la regarde sur le dvd. Ca me semble très théorique et en même temps la grosse question que l'on se posait avec Bénédicte quand on préparait c'était : « Comment on peut faire, une fois que l'on a un sujet et que l'on doit faire passer de la théorie, il y a bien un moment ou un autre où… ». On avait le sentiment que l'on devait passer par là à un moment ou à un autre pour expliquer ce qu'est l'enseignement spécialisé ou ce genre de choses-là. Quand je regarde, je trouve que ça ne rend pas bien. Ca fait très théorique et très long et assez ennuyant, alors que quand on l'avait préparé, on était assez content du résultat en se disant	Futur enseignant

	"Tiens finalement sur les quarante minutes, il y aura beaucoup de moments où il aura des échanges » alors que quand je regarde je me dis...c'est long !	
22	Comment t'expliques qu'entre ce que vous aviez prévu et ce qu'il s'est passé, il y a eu un décalage ?	Superviseur
23	Je ne sais pas parce qu'en plus j'avais l'impression que ça passait très très vite et après quand j'ai discuté avec les élèves ils me disaient "Ah oui c'était bien, on n'a pas vu le temps passé". Et pourtant, c'est le sentiment que j'ai eu et quand j'ai regardé le dvd ; je me suis dit "Tiens, et si moi j'avais été élève, j'aurais tout de même trouvé ça ennuyeux cette partie-là". Donc, ce que je me demande c'est... Est-ce que c'est nécessaire ? Est-ce que l'on doit passer par là ?	Futur enseignant 08/08
24	Il y a des phases où c'est l'enseignant qui prend les rennes et doit atteindre les objectifs qu'il s'était fixés mais là, par exemple, ce qui aurait été possible, c'est qu'ils découvrent eux-mêmes ce que tu devais leur faire découvrir et que tu reprennes seulement ensuite la main par rapport à ce qu'ils produisent, par rapport à ce qu'ils ont trouvé.	Superviseur
25	Je crois qu'en fait, notre erreur, c'est que l'on a voulu vraiment couvrir un maximum, transmettre le plus d'infos. On aurait dû se centrer sur un point particulier que l'on a vu dans la théorie et essayer de leur faire découvrir par eux-mêmes ; tandis que nous, quand on a préparé la leçon, on s'est dit "Voilà par rapport à ce sujet qu'est-ce qu'il serait bien que les étudiants aient à disposition comme info? " et puis on a listé, et en fonction de ça, on s'est dit... Comment on va faire passer ça et ça ? A mon avis, c'était dans un souci de quantité en se disant "Il faut qu'il y ait beaucoup d'informations et que ça passe bien"	Futur enseignant 08/08

26	Vous avez réfléchi en termes de "matière" donc ?	Superviseur
27	Oui… Et comment la faire passer de sorte que ce ne soit pas trop ennuyant pour eux et que ... enfin… dire ce qu'ils pensent et ce genre de chose. Je pense que si c'était à refaire, je prendrais vraiment un point. Finalement, les choses qui ont été présentées par d'autres élèves où ça s'est passé comme ça, au final, on n'avait pas eu l'impression qu'il y avait eu beaucoup de matière, mais tout le développement, c'était vraiment les échanges et euh...et finalement c'était bien aussi.	Futur enseignant 08/08
28	Vous passiez dans les premières aussi, vous n'avez pas pu observer les autres avant non plus. Mais, par exemple, ce qui aurait été chouette c'est des médias aussi.	Superviseur
29	On a utilisé une vidéo tout de même.	Futur enseignant 08/08
30	Oui, pour lancer peut-être, pour éviter les phases où tu leur expliques pendant 10 minutes.	Superviseur
31	C'est vrai que les vidéos, ça nous a fait peur aussi parce qu'on s'est dit "Tiens on avait peur de se faire passer pour des filles qui utilisent le média pour faire le moins possible". On s'est dit : le but c'est de faire parler le plus possible et de prester.	Futur enseignant 08/08
32	Bien sûr ça ne doit pas être de la vidéo pour de la vidéo et se dire "c'est chouette". Trouver une bonne vidéo, c'est une démarche qui prend beaucoup de temps et l'exploiter correctement en classe ce n'est pas une démarche facile	Superviseur

33	On a peut-être parfois vu des gens qui, effectivement, se sont dit "Une vidéo c'est du temps qui passe, du temps où l'on ne doit rien faire et eux seront contents" … Tu as raison, le risque est là, mais tu aurais pu trouver aussi des schémas, des organigrammes...	Superviseur
34	C'est vrai qu'au niveau écrit, on est vraiment passé à côté. C'est vraiment quand on est arrivé le jour même et que l'on a vu que l'on s'est dit « Zut, on a rien, on a pensé à ça ». C'est vraiment bizarre.	Futur enseignant 08/08
35	Tu ne leur as rien donné ? Pas de matière à travailler ? Pas de matière à penser ?	Superviseur
36	Non… ça, et le fait que finalement, il n'y avait aucune trace de ce que l'on avait fait ou au moins un plan qu'ils puissent se dire "On va faire ça, ça et puis ça". Là aussi, c'est une partie que l'on a zappée dans la préparation.	Futur enseignant 08/08
37	Je pense que l'histoire de la trace, de la synthèse... c'est vraiment un élément fondamental car il y a peut-être 5 h qui vont être destinées à un thème ou l'autre et c'est ce qui va rester finalement. Et ce sera également le support d'étude, c'est par rapport à cela qu'il va se préparer donc, finalement, bâcler cela, c'est un peu bâcler tout ce qui a été fait auparavant et peu de choses seront retenues.	Superviseur
38	Je pense que quand on a préparé, on ne s'est pas mis assez dans une situation de classe. On a trop pensé "c'est pour nous, c'est pour l'agrégation". Et donc on n'a pas pensé plus loin "Tiens, si l'on était réellement devant une classe, ils auraient besoin de synthèse, d'un support écrit". Et non finalement, ce sont des gens qui sont avec nous en agrégation et, etc. Et le principal c'est que l'on ait des choses à dire, que le contenu soit correct. On a donc négligé ce genre d'aspect-là.	Futur enseignant 08/08

39	C’était un peu un exposé universitaire ?	Superviseur
40	Oui c'est ça. Mais le problème dans la consigne c'était prévu pour des premières bac' et quand je vois la prestation je me dis que ça ne me choque pas car devant un amphi par rapport à ce que j'ai eu ou par rapport à ce qu'on a pu voir en première...Mais par contre pour le secondaire c'est quasiment nul.	Futur enseignant 08/08
41	Oui on rectifiera à l'avenir, mais ce que l'on vous a dit c'est que le public était de niveau bac'1. C'est-à-dire, on ne les prend pas pour des élèves de 15 ans.	Superviseur
42	Le niveau dans la leçon quoi ?	Futur enseignant 08/08
43	Oui, voilà ! Car communiquer un niveau des étudiants ... ça ne veut pas dire que l'on doit faire l'association entre première bac' et ex-cathedra. Ca ne voulait pas dire ça.	Superviseur
44	Et nous c'est ce que l'on a fait.	Futur enseignant 08/08
45	Et puis, vous n'êtes pas les seuls… alors qu'il n'existe pas de "méthode première bac". Mais il y a une association entre niveau bac 1 et méthode de l'exposé.	Superviseur

46	C'est vrai que l'on a essayé de les faire participer un peu et c'est vrai que, par rapport à une première bac', ils ont déjà beaucoup participé. On était limite satisfait, alors que ça, dans une classe de secondaire … c'est pas possible.	Futur enseignant 08/08
47	Il faut essayer de défaire ce lien ...	Superviseur
48	Pourquoi on ne pourrait pas faire comme si on était devant une 5ème secondaire vraiment ?	Futur enseignant 08/08
49	Déjà que la situation est artificielle, si en plus on descend le niveau encore plus bas, ça va être difficile. Si on fait ça, c'est parce que même la personne de sciences économiques, si on dit première bac, a les compétences d'un élève qui sort de 6ème secondaire et qui a fait sciences économiques. Donc en disant ça, s'il y avait plus de gens de sciences éco' par exemple, le niveau correspond. Si on dit niveau 5ème secondaire, on biaise encore davantage la situation.	Superviseur
50	On a du mal à se projeter dans une situation de classe de secondaire. Ca c'est vrai.	Futur enseignant 08/08
51	Et en plus ce sont vos collègues en face de vous.	Superviseur
52	Je sais qu'à la FUCAM par exemple, ils ont le même genre de cours avec les élèves et ils demandent aux élèves de jouer le jeu d'élèves de 5ème secondaire et ils doivent chahuter le cours.	Futur enseignant 08/08

53	Un peu caricatural ...	Superviseur
54	Oui, mais c’est vrai que parfois se retrouver devant des gens qui ne nous ennuient jamais c'est...	Futur enseignant 08/08
55	C'est vrai qu'à part toi et ta collègue qui avez parfois un peu rigolé, parfois vraiment jouer le rôle d'élèves, vous avez été les seules.	Superviseur
56	Ce n'était pas fait volontairement (rires).	Futur enseignant 08/08
57	Mais il n'y a pas de soucis. Souvent, les gens que je vois ici disent "là et là les élèves rigolaient" et c'est souvent de vous qu'ils parlent. Ce n'était jamais méchamment, c'était juste pour se dire qu'ils se rendaient compte qu’ils auraient dû intervenir au niveau de la gestion de la classe. Et je trouve ça dommage que plus d'élèves ne l'aient pas fait. On rigole... on dit des blagues.	Superviseur
58	Oui, mais ce n'était pas moi les blagues (rires).	Futur enseignant 08/08
59	C'était du moins dans votre coin ! Mais en tout cas, l’étudiant en question m'a dit : "Voilà je ne savais pas quoi faire, peut-être que j'aurais dû intervenir et gérer la classe". Il y a un peu le manque de la dimension « élève » parmi nous. Vous êtes entre gens trop gentils qui se disent "On est passé juste avant ou on passe juste après, on ne va pas embêter".	Superviseur

60	Visionnement du DVD	Vidéo
61	Je trouve que je parle un peu vite là.	Futur enseignant 08/08
62	Visionnement du DVD	Vidéo
63	Là je pense que c'est la partie dont on vient de parler et il n'y a pas de choses qui changent.	Futur enseignant 08/08
64	Visionnement du DVD	Vidéo
65	La vidéo, on avait mis du temps à la trouver, mais finalement, on était assez contentes. Ca reprenait tout ce qui venait d'être dit. Maintenant c'est vrai qu'on aurait pu l'utiliser dans le sens inverse. C'est vrai que nous on l'a recherchée en se disant "On cherche une illustration et non pas un média comme point de départ". Là c'était peut-être une erreur dans la manière de voir.	Futur enseignant 08/08
66	Mais je pense que le débat qui a suivi était chouette.	Futur enseignant 08/08
67	C'était quoi les objectifs du débat ?	Superviseur
68	C'était...on venait d'illustrer ce qui avait été dit. C'était donc de voir les réactions, de voir si par	Futur

	rapport à la théorie ça avait été compris et comment transposer ce qu'on avait vu au niveau théorique à ce qu'on venait de voir. Notamment quand on parlait de l'intégration dans une école classique et tout ça. C'était de montrer que c'était possible et qu'ils ne soient pas...qu'ils ne restent pas avec l'image "C'est de l'enseignement spécial, enfants à besoins spécifiques et voilà". Après, l'objectif du débat, c'était de voir un peu s'ils avaient bien perçu ça, s'ils pensaient que c'était possible, quels étaient les arguments en faveur de l'intégration des enfants handicapés dans une école qui n'est pas spécialisée ou quoi.	enseignant 08/08
69	C'est vraiment ça un débat ?	Superviseur
70	Non, c'est pas vraiment un débat, c'est plus un échange d'idées... des pour et des contre. C'était pour recueillir des idées. Et ils ont été assez… je me souviens que j'avais dû dire qu'il fallait arrêter pour continuer le reste.	Futur enseignant 08/08
71	Visionnement du DVD	Vidéo
72	On l'a vraiment vu comme une mise en pratique, enfin pas vraiment parce que ce n'est pas eux qui pratiquent mais une vue pratique de tout ce qui avait été dit avant et qui reliait justement les éléments.	Futur enseignant 08/08
73	Quels avis tu as reçu des élèves ?	Superviseur
74	C'était des avis du genre "On ne s'est pas ennuyés", mais c'est vrai que l'on est passé après un groupe où c'était plutôt des exposés. Donc, c'est ça qui a joué en notre faveur. Ils se sont dit "On	Futur enseignant

	vient de voir deux trucs assez lassants" et ce que l'on a présenté a changé du tout au tout dans la méthode. Après, j'ai trouvé que tous les exposés de la journée étaient dans le même style que nous. Aussi non, les avis étaient positifs avec des critiques, évidemment.	08/08
75	Je pense que j'ai noté des critiques. On me reproche, mais je m'en suis rendue compte aussi, c'est que je n'avais pas bougé, que j'étais restée derrière l'écran, que c'est dommage, parfois pas parlé assez fort, que le brainstorming ce n'était pas vraiment ça, qu'ils n'avaient pas compris, que les prérequis n'étaient pas top...donc quand j'ai lu j'étais d'accord avec tout, je n'ai pas eu de critiques "exagérées".	Futur enseignant 08/08
76	Tu y es revenue au brainstorming par la suite ?	Superviseur
77	Non c'était vraiment...je suis revenue à ça pour ...juste pour les définitions. Une fois que j'ai lu les définitions, et la théorie, je me souviens que j'ai regardé la feuille et que j'ai vu que des éléments avaient été cités, deux ou trois, c'est vrai que j'ai mal exploité ce truc-là.	Futur enseignant 08/08
78	C'est un peu finalement une activité qui dit "C'est chouette, on a brisé la glace, on a parlé d'un thème, je prends en compte leurs idées, je vais même les noter et après finalement je donne les définitions" et on dit " Ah oui, ce mot-là était bon, celui-là aussi"	Superviseur
79	Oui c'est vrai.	Futur enseignant 08/08
80	Le brainstorming n'est pas qu'une activité facile pour briser la glace... pour se dire "La dynamique	Superviseur

	est lancée, maintenant je tiens ma classe". C'est pas juste ça. Ce qui est intéressant c'est de noter des choses pour voir ce que sont les représentations et y revenir ensuite. Mais qui doit y revenir ? Ce n'est pas l'enseignant...le but c'est de rendre à la classe et voir comment ils peuvent se les réapproprier, comment ils peuvent comprendre pourquoi ils associaient tels termes à tels termes et voir la différence entre ce qu'ils pensaient avant et après par exemple.	
81	Donc, il aurait fallu que, par exemple, eux donnent une définition en fonction de l'ensemble.	Futur enseignant 08/08
82	Oui, ou du moins, que eux émettent un commentaire par rapport au changement de représentation. C'est quel terme que tu leur donnais ?	Superviseur
83	Intégration.	Futur enseignant 08/08
84	Et bien par exemple les amener à se dire que la fonction de l'intégration a été oubliée ou qu'on se ciblait sur le contexte, ou l'on se cible sur les points négatifs, ou un tas de choses du genre.	Superviseur
85	Ou alors demander après avoir donné la définition par exemple.	Futur enseignant 08/08
86	Oui, par exemple. Mais en tout cas, faire autre chose que relever les mots corrects qu'ils ont donnés.	Superviseur

87	C'est vrai que c'était inutile dans la façon dont on l'a traité. On n'a pas été assez loin. C'était vraiment une idée pour commencer, pour démarrer sur autre chose et puis, finalement, ça n'a pas été bien car on a pas donné d'informations ; donc les gens de sciences éco' n'ont pas tout compris et puis, après, on ne s'en est pas bien servi.	Futur enseignant 08/08
88	En même temps, cette situation des gens qui en savent un peu plus que d'autres, c'est aussi une réalité de la classe car tous les élèves ne sont pas au même niveau. Donc, pouvoir gérer des gens avec un niveau différent, et donc des représentations différentes, c'est intéressant. Toujours en se disant également que les représentations peuvent être erronées. Elles ne doivent pas toujours être justes. Ca peut être en décalage avec ce que toi tu peux attendre comme réponse en tant que prof. C'est ça qui est difficile, c'est de pouvoir gérer ce que l'on n'attend pas et travailler à partir de cela. Si tu prends le temps et le soin de partir de ce qu'ils pensent, ce n'est pas pour après donner l'impression que tu n'as pas entendu.	Superviseur
89	rires	Futur enseignant 08/08
90	"Tu penses ceci, d'accord, c'est bien...maintenant je veux que tu penses ceci".	Superviseur
91	Ce que je trouve difficile, c'est de se remettre au niveau. J'ai l'impression que c'est un thème un peu en dehors des cours. J'ai l'impression que c'est un thème simple.	Futur enseignant 08/08
92	Oui donc c'est difficile de se remettre dans la peau de quelqu'un d'autre.	Futur enseignant

		08/08
93	Tu y es plus sensible parce que tu es psychologue.	Superviseur
94	Les élèves que tu auras devant toi par la suite sont plus proches des étudiants de la faculté de sciences économiques que tes collègues de psychologie.	Superviseur
95	C'est vrai que c'est aussi une façon de concevoir au moment de penser l'action. Nous c'est vrai que l'on a pensé à eux en se demandant s'ils allaient comprendre, et il semblait évident que oui puisque l'on reprenait au début.	Futur enseignant 08/08
96	Oui, c'est difficile la transposition... Partir du « ce que je sais, ce qu'ils doivent savoir vers ce que eux savent », il y a une forme d'entonnoir et, comment ne pas non plus rester juste là où ils savent ? Le but de l'enseignant n'étant bien entendu pas de cantonner l'élève à ce qu'il sait déjà.	Superviseur
97	Visionnement du DVD	Vidéo
98	Là, c'est difficile également car je sais que Fiona a beaucoup de choses à dire et tout ça, et essayer de donner la parole à tout le monde, ça c'est vraiment difficile. En tout cas, je n'avais pas forcément envie, alors que j'aurais peut-être dû aller chercher ceux qui n'ont pas envie de discuter aussi, parce que là on voit qu'elle parle, qu'elle en connait un bout et donc les autres n'osent pas parler. Je crois qu'à la fin je lui ai dit.	Futur enseignant 08/08
99	Je lui ai dit que l'on pouvait continuer à en discuter après. J'avais un peu arrêté de parler.	Futur enseignant

		08/08
100	Pas facile à gérer ce genre de situation !	Superviseur
101	Non pas du tout.	Futur enseignant 08/08
102	Visionnement du DVD	Vidéo
103	Finalement il n'y en a pas beaucoup qui ont parlé, du moins je ne pense pas.	Futur enseignant 08/08
104	Visionnement du DVD	Vidéo
105	Qu'est-ce que tu as fait pour faire parler les autres ?	Superviseur
106	C'est vrai que là, je n'ai pas le sentiment d'avoir eu un contrôle là-dessus, je les ai laissé parler, j'écoutais ce qu'ils disaient par rapport à ce qu'ils disaient, je voulais que l'on soit toujours bien en lien, et pas hors sujet. J'ai pas...je les ai vraiment laissés parler, je n'aurais pas dû. Je pensais que j'allais devoir aller leur poser des questions, ce que je n'ai pas dû faire car ça a suscité des réactions donc je les ai plutôt laissés discuter et, du coup, il y en a qui n'ont pas du tout parlé. Ce sont toujours les mêmes qui ont parlé.	Futur enseignant 08/08
107	C'est un cercle vicieux qui se met en place. Celui qui parle est renforcé et continue donc de parler.	Superviseur

	Les autres l'identifient comme celui qui connaît les bonnes réponses et le laissent parler également. De plus, celui qui n'a pas envie de participer, est à l'aise, on ne l'embête pas. C'est donc des situations qu'il ne faut pas laisser se mettre en place car très vite les élèves pourraient comprendre.	
108	Visionnement du DVD	Vidéo
109	Là, c'est de nouveau Fiona qui discute encore et je lui dis qu'on va passer à autre chose.	Futur enseignant 08/08
110	Elle allait expliquer qu'elle connaissait un gars...et ça, c'était la question de la fin où, justement, on demandait s'ils connaissaient un cas.	Futur enseignant 08/08
111	Visionnement du DVD	Vidéo
112	Là, je lis et c'est un peu de théorie. on aurait pu les faire travailler des textes. On aurait pu procéder comme ça, car ce que l'on explique là, ce n'est pas de la théorie indigeste, c'est des informations. En plus, on avait entrecoupé avec de la vidéo et c'est un peu noyer le problème.	Futur enseignant 08/08
113	Visionnement du DVD	Vidéo
114	Là je ne sais plus vraiment pourquoi elle parlait. On leur demandait à partir de quand pour eux on	Futur

	pouvait faire de l'intégration.	enseignant 08/08
115	Visionnement du DVD	Vidéo
116	Je n'aime pas m'entendre parler!	Futur enseignant 08/08
117	Visionnement du DVD	Vidéo
118	C'est vrai que quand on ne savait pas trop comment rendre la partie que l'on abordait interactive, on posait des questions.	Futur enseignant 08/08
119	Prévues ou non ?	Superviseur
120	Oui et non, ça dépendait. Il y avait des moments où c'était prévu comme le moment de l'intégration. Parfois, on s'était dit que l'on verrait sur le moment s'ils sont réceptifs, s'ils ont envie de parler ou pas. Donc là, quand je parle des associations, je leur demande s'ils en connaissent. Je ne sais pas du tout si c'est bien ou pas.	Futur enseignant 08/08
121	Tu me dis "S'ils sont réceptifs, s'ils ont envie de parler". Ca veut dire que s'ils n'ont pas envie de parler, ils ne parlent pas et que s'ils ont envie, ils parlent ?	Superviseur
122	Non, ce n'est pas ça, mais plutôt est ce qu'ils ont envie de participer. Comme là, on a posé une	Futur

	question et on voulait les amener à	enseignant 08/08
123	dire ce qu'ils pensaient. On s'est dit : si ça marche une fois, on le refera. S'ils n'avaient pas eu envie à la première question, on n'aurait essayé de susciter les réponses en poussant un peu. On n'aurait pas à chaque point refait l'expérience.	Futur enseignant 08/08
124	Ca dépend. Si tu as prévu « quelque chose » et si tu sais que ce « quelque chose » est intéressant, tu ne dois pas t'adapter en fonction de ce dont ils ont envie ou pas. Là également, tu risques de mettre en place quelque chose de très difficile à défaire, c'est-à-dire que s'ils remarquent que quand tu poses une question, ils ne répondent pas trop et que tu reprends les rennes en main et qu'eux peuvent s'endormir sur le banc, ils vont très vite comprendre. Ils risquent de ne pas trop se mouiller, de ne pas trop s'investir. Là, tu as des gens très gentils en face de toi.	Superviseur
125	Qui veulent que ça se passent bien pour nous !	Futur enseignant 08/08
126	Mais, si tu estimes qu'obtenir leur avis, confronter les avis de l'un et l'autre est important car ça concourt aux objectifs que tu t'es fixés, il faut absolument que tu insistes, que tu fasses tout ce qui est possible de faire pour atteindre ce que tu t'étais fixé car tu sais que c'est intéressant. A l'inverse, tu n'as pas prévu, et un élève se met à parler de quelque chose de très peu intéressant : si tu laisses faire tu risques de faire naître un mouvement inverse que l'on a tous connu lorsque l'on était étudiant... on lance un sujet et on en parle tout le cours.	Superviseur
127	Là, c'était plus poser des questions et rester dans le sujet. C'était pour aborder les points en se	Futur

	disant...	enseignant 08/08
128	Oui, mais on risque vite de tomber dans l'anecdotique en parlant d'un ami, d'une cousine...	Superviseur
129	Oui c'est vrai.	Futur enseignant 08/08
130	Et finalement, ils ont parlé, ton heure de cours est passée.	Superviseur
131	Et l'on a rien vu !	Futur enseignant 08/08
132	Et finalement où en sont tes objectifs ?	Superviseur
133	Tout dépendra de ce que tu as fixé comme objectif et que tu as noté dans ta préparation. C'est pour cela qu'elle est importante.	
134	C'est pour cela que l'on insiste là-dessus. C'est à ce moment-là que tu te dis « C'est important qu'ils discutent, c'est important d'obtenir leurs arguments ». Arriver à la verbalisation des arguments, c'est arriver à diverses compétences telles que défendre un point de vue, écouter l'autre quand il parle...on sort de l'aspect strictement matière. Si tu estimes, à ce moment-là, que c'est important car tu veux travailler ces compétences-là, si tu te dis que tu l'as travaillé beaucoup précédemment, tu dois sélectionner de travailler autre chose. C'est toi le chef.	Superviseur

135	Oui, il ne faut pas changer en fonction des fluctuations des élèves.	Futur enseignant 08/08
136	Bien entendu, parfois si un élève parle d'un sujet d'actualité, tu sais faire un lien avec ton cours, alors c'est important, ça part d'une motivation et tu peux venir les éclairer sur quelque chose du quotidien. Il y a le risque de la gestion à outrance par les élèves.	Superviseur
137	Faut trouver un juste milieu.	Futur enseignant 08/08
138	C'est toi qui doit savoir ce qui est important par rapport à ce que tu as planifié. Mais parfois, c'est intéressant de se dire que ce que dis un élève est intéressant et que l'on ne peut pas passer au-dessus. Là tu dois le sentir.	Superviseur
139	C'est vrai qu'ici, quand je leur demande au niveau des associations s'ils ont un exemple, s'ils connaissent une asbl autour d'eux, c'est un peu pour les sensibiliser, pour qu'ils se rendent compte, ce n'est pas non plus par rapport à la matière. C'était pour je n'arrive pas en disant : « Là il y a tel style ou tel style ».	Futur enseignant 08/08
140	Oui, mais alors ça devient du "Tu connais ? oui je connais, alors c'est bien. Je ne connaissais pas, maintenant je sais" et « Qui y travaille ? Quelles actions ? Quel public est ciblé ? Quelles actions mènent-ils ? ». Tu vois ? Prendre de l'information chez eux, ok, mais pour en faire quoi ?	Superviseur

141	Là ça servait à rien c'était juste histoire d'entrecouper entre ce que nous on disait.	Futur enseignant 08/08
142	Oui l'interaction ce n'est pas juste égayer un peu les choses. L'interaction doit servir les objectifs.	Superviseur
143	Oui c'est vrai.	Futur enseignant 08/08
144	Mais en même temps c'est votre première fois et elle ne pouvait pas être parfaite.	Superviseur
145	Visionnement du DVD	Vidéo
146	Là, encore une fois, ça aurait été intéressant de pousser plus, un peu comme vous dites, les subsides, les machins. Là encore, on voulait juste donner de l'information.	Futur enseignant 08/08
147	Visionnement du DVD	Vidéo
148	Pour nous, on explique ce qu'ils font et pour nous ça va de soi. Mais c'est vrai que tout ce qui est autre, c'est plus difficile.	Futur enseignant 08/08
149	Visionnement du DVD	Vidéo
150	C'est quoi les objectifs ?	Superviseur

151	Les objectifs s'étaient d'évaluer, dans l'exemple donné, s'ils vont pouvoir concrétiser ce qui a été dit avant. Le fait d'être capable de réfléchir à une situation vécue par rapport à tout ce qui a été dit.	Futur enseignant 08/08
152	Qu'est-ce que tu attendais ?	Superviseur
153	Ce qui s'est passé. Je n'ai pas été déçue ou autre. Ils ont bien illustré à travers leurs exemples. Ils n'ont pas tous parlé, mais le but n'était pas que tout le monde parle et donne un exemple. Je trouvais que cette partie-là, ça allait. Ca avait du sens par rapport à d'autres choses que l'on a faites et qui étaient moyennes. Puis, même de pouvoir entendre ce genre de sujets, il y aussi la sensibilisation, ils peuvent se dire "Moi aussi dans le secondaire à telle époque j'ai eu le cas et je ne mesurais pas tout ce qu'il y avait derrière". C'est plus marquant dans toute la leçon et c'est bien s'ils retiennent ça aussi.	Futur enseignant 08/08
154	Visionnement du DVD	Vidéo
155	C'est la fin là, il ne se passe plus rien. On regarde ?	Futur enseignant 08/08
156	Il reste 12 minutes, mais c'est toi le maître du temps, c'est toi qui décide si on regarde, s'il y a encore des choses intéressantes.	Superviseur
157	Oui je crois que le reste dure 12 minutes. Je pense que je les ai un peu coupés en rappelant ce que	Futur

	l'on a fait. Ce n'est pas seulement eux qui parlent pendant 12 minutes.	enseignant 08/08
158	Ok ! Comment tu t'y es prise pour préparer ta leçon ?	Superviseur
159	Globalement ? Tout ? On a vraiment fait un plan, on l'a fait avec Bénédicte tous les deux. On avait pour les deux sujets la même façon de procéder. On s'est dit qu'est-ce qu'il y a comme matière à enseigner sur ce sujet-là ? Comment on le voit ? On a mis des tirets pour signaler les trucs et puis on s'est dit "Comment on va essayer de rendre ça pas trop ennuyeux, pas trop long ?". On a pris quelques livres, des informations sur Internet pour avoir de la matière et puis on a essayé de la transformer en se disant "comment ? " De quoi allons-nous parler en premier ? Et puis après pour la vidéo c'est ce que l'on a fait presque en dernier.	Futur enseignant 08/08
160	On s'est dit que ce ne sera pas à tout prix. On a cherché assez longtemps pour la trouver et on s'est beaucoup souciées du contenu. Mais selon moi, maintenant, avec le recul, on ne s'est pas assez soucié de la forme...pourtant on a pensé qu'on s'en souciait (rires).	Futur enseignant 08/08
161	En préparant, on se disait : « C'est important de faire telle activité, plutôt qu'une autre, ce sera plus intéressant pour eux ». Finalement, par rapport à la construction du savoir, on n'a pas assez investi là-dedans. On avait le souci de rendre ça chouette finalement, et pas comment arriver à faire découvrir la matière. Je crois que maintenant ça aurait été plus pertinent de travailler avec des textes et surtout de vouloir moins parler d'autant de choses et rester plus ciblée sur un seul point. Par rapport aux associations et tout cela, il y avait déjà moyen de tenir 40 minutes en faisant quelque	Futur enseignant 08/08

	chose de plus approfondi.	
162	La difficulté a vraiment été par rapport à ce deuxième sujet. On ne savait pas où l'on mettait les pieds. Ici pour ce sujet-ci, on savait que l'exercice, on le faisait à fond. De son côté, je ne sais pas comment Bénédicte l'a perçu mais on s'est pris la tête sur le sujet. Et la veille, on avait pas les mêmes façons de les présenter, c'est peut être dû aux personnalités, et l'autre qui voulait dire "Non ce n'est pas comme ça".	Futur enseignant 08/08