



**CAHIER  
N°1**

# LA PROFESSIONNALISATION PAR L'OBSERVATION ET L'ANALYSE DE PRATIQUES

**Coordinatrice du Groupe de Travail:** Pr Marguerite Altet

**Référent du conseil scientifique:** Pr Richard Wittorski

**Experts et animateurs des ateliers:** Pr Joel Clanet, Pr Laurent Talbot, Pr Afsata Paré/Kaboré, Pr Nacuzon Sall, Pr Yann Vacher et Pr Marguerite Altet

**APPRENDRE**





## Les groupes thématiques d'expertise du programme APPRENDRE

Le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des PRatiques ENseignantes et au Développement de REssources) est mis en œuvre par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et financé par l'Agence française de développement à hauteur de 20 M€, sur la période de juin 2018 à juin 2024.

Il vise à accompagner les ministères de l'éducation de 26 pays francophones sur de multiples dimensions liées à la **professionnalisation des enseignants du primaire et du secondaire**, dans l'objectif de répondre aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves.

**Objectif global** : Renforcer les pratiques pédagogiques des acteurs pour rendre les enseignements efficaces, pertinents et adaptés aux contextes de classe.

**Objectifs spécifiques** : Le programme APPRENDRE répond de manière différenciée aux attentes des pays :

- Développer des écosystèmes apprenants dans les pays francophones participant au programme : formation initiale et développement professionnel continu des enseignants, dispositifs nationaux de proximité, dispositifs de suivi-évaluation du développement professionnel
- Développer les savoirs sur les pratiques pédagogiques enseignantes en lien avec les apprentissages des élèves dans les pays francophones : projets de recherche, dialogue entre la recherche et les praticiens, visibilité des productions scientifiques, développement des capacités de recherche
- Développer des partenariats nationaux, régionaux et internationaux entre les acteurs de l'éducation des pays francophones : plateforme partenariale, mutualisation de ressources, d'expériences et de pratiques, échanges et collaboration entre partenaires.

Les **Groupes Thématiques d'expertise** (GTE), au nombre de 7, appuient la coordination d'APPRENDRE dans la réponse aux demandes des pays et produisent des savoirs utiles au développement du programme. Leur nombre, les thématiques qu'ils traitent et leur composition sont **proposés par le Conseil scientifique** (CS) et par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Leurs domaines d'intervention sont précisés dans une note de cadrage élaborée par le CS et un membre du CS participe aux travaux de chaque GTE pour y garantir « l'ADN » d'APPRENDRE.

Le GTE 1 "Professionalisation des acteurs" repose essentiellement sur les acquis du programme **OPERA**. Ayant repéré les forces et les difficultés dans les pratiques des enseignants au Burkina, OPERA a conçu après sa phase de recherche des **outils de formation et de supervision** pour aider à la professionnalisation des acteurs par la réflexivité sur leurs pratiques. Par une **articulation recherche/formation**, le GTE vise à fonder l'amélioration réelle de l'enseignement-apprentissage dispensé en partant d'une **analyse et d'une compréhension précise des situations professionnelles** par les enseignants eux-mêmes.

Le GTE 1 est composé de **4 membres**: **Marguerite Altet**, pédagogue, Professeure émérite de sciences de l'éducation à l'université de Nantes, responsable du réseau international OpEN (Observation des pratiques enseignantes) et coordinatrice du GTE, **Laurent Talbot**, Maître de conférences au département des sciences de l'éducation à l'Université Toulouse Jean-Jaurès, **Yann Vacher**, Docteur en sciences de l'éducation et formateur à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de Corse, et **Joël Clanet**, Professeur émérite des universités en sciences de l'éducation et ancien Professeur des universités à l'IUFM de La Réunion.

# Sommaire



P.1

**Professionalisation  
des acteurs de l'éducation**



P.4

**Introduction aux fiches pour  
la professionnalisation par  
l'observation et l'analyse des  
pratiques (OPE)**

Pr Marguerite Altet,  
Université de Nantes



P.9

**Fiche 1 - Analyse et échange  
de pratiques : différences et  
similitudes, une proposition  
de complémentarité dans un  
dispositif.**

Pr Yann Vacher, Université  
de Corte

Bibliographie p.16



P.17

**Fiche 2 - Former par l'analyse de  
pratiques, en aidant à articuler et  
faire dialoguer savoirs d'expérience  
et savoirs théoriques**

Pr Marguerite Altet,  
Université de Nantes

Bibliographie p.25



P.26

**Fiche 3 - Observation et  
analyse de pratiques  
d'enseignement-apprentissage  
à l'aide de modèles théoriques  
en éducation et en formation**

Pr Joël Clanet, Université de  
La Réunion

Bibliographie p.38



P.41

**Fiche 4 - Favoriser les prises de  
conscience et de recul sur sa  
pratique : produire un écrit  
réflexif individuel**

Pr Yann Vacher, Université  
de Corte

Bibliographie p.49



P.50

**Fiche 5 - Les notions de  
représentations sociales et  
professionnelles en éducation  
et formation**

Pr Laurent Talbot, Université de  
Toulouse

Bibliographie p.64



P.65

**Fiche 6 - De l'auto-analyse de  
pratiques des enseignants à  
l'auto-évaluation des élèves  
pour l'amélioration des  
apprentissages**

Pr Afsata Paré/Kaboré, Université  
Norbert Zongo à Koudougou

Bibliographie p.81

# HOMMAGE

Ce cahier n° 1 est en hommage aux professeurs Jacques Wallet, professeur de l'université de Rouen, et Hamidou Nacuzon Sall, professeur de l'université UCAD de Dakar, tous deux porteurs et acteurs engagés du programme APPRENDRE, et qui nous ont quittés brutalement en juin 2020.



# Professionnalisation des acteurs de l'éducation

*Le groupe d'expertise du programme APPRENDRE « Professionnalisation des acteurs de l'éducation » repose essentiellement sur les travaux de recherche sur la thématique et sur les acquis du projet OPERA. Ayant repéré les forces et les difficultés dans les pratiques des enseignants au Burkina Faso, OPERA a conçu après sa phase de recherche, des outils de formation et de supervision pour aider à la professionnalisation des acteurs par la réflexivité sur leurs pratiques.*

Par une articulation recherche/formation, le groupe d'expertise vise à fonder l'amélioration réelle de l'enseignement-apprentissage dispensé, en partant d'une analyse et d'une compréhension précise des situations professionnelles par les enseignants eux-mêmes. Les enseignants sont sensibilisés aux savoirs issus de la recherche et ceux-ci vont jouer un rôle de référents théoriques, catégories pour lire les situations, faire prendre conscience, interpréter autrement et comprendre les situations d'enseignement-apprentissage. Dès lors, ces savoirs de la recherche sur les pratiques enseignantes vont devenir des « savoirs outils » présentés, utilisés par les formateurs en formation initiale ou continue et permettre à l'enseignant de passer de catégories intuitives de lecture de ses propres pratiques ou du sens commun, ou encore de prescriptions non interrogées, à des outils d'interprétation fondés, appuyés sur des résultats argumentés, qui aident à lire autrement les situations professionnelles, à comprendre le fonctionnement des pratiques et aboutissent à éviter tout dogmatisme.

**L'observation et l'analyse de pratiques professionnelles** sont considérées comme étant deux voies importantes pour accompagner le développement professionnel des enseignants. Ces démarches s'inscrivent dans un processus de professionnalisation de la formation et du métier et aident les personnels, inspecteurs, encadreurs, formateurs et enseignants en formation initiale ou continue :

- à **sortir d'opinions toutes faites** ou de représentations erronées sur l'apprentissage;
- à **prendre conscience qu'on pouvait faire autrement** (c'est le point de départ d'une amélioration de la pratique);
- à comprendre le **fonctionnement de la pratique** qu'un stagiaire ou un enseignant met en œuvre par la réflexivité;
- à remédier aux problèmes identifiés;
- à mettre en place de **nouvelles situations d'enseignement ou de formation** qui permettent de construire une adaptation aux situations actuelles, de développer de **nouvelles compétences** pour faire face à l'incertitude des contextes et mettre en œuvre la professionnalité de « nouveaux enseignants professionnels » ou de formateurs professionnels, à partir de leurs questionnements, leur discernement, leur capacité de jugement et d'un **sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle** qui en font des « enseignants professionnels lucides et réfléchis »;
- à favoriser des actions ou dispositifs de formation **au plus près de leurs pratiques effectives et de leurs difficultés** pour les amener à s'impliquer, à prendre en mains leur métier et à le revaloriser par le changement et l'amélioration des performances des élèves et de la qualité de l'enseignement-apprentissage;



- à recréer un **rapport positif au métier** et au changement, à construire la professionnalité d'un enseignant lucide, responsable qui coopère avec ses pairs et va développer par l'analyse de pratiques une attitude permanente de questionnement et de recherche dans une **perspective d'émancipation** qui le valorise.



Les démarches d'observation et d'analyse des pratiques nécessitent un accompagnement formatif par des pairs ou des formateurs, des inspecteurs, des encadreurs avec une **« posture de reconnaissance »** de ce qui est fait effectivement, et non une posture de contrôle d'une pratique idéale attendue. Le Groupe de Travail 1 vise à former la chaîne de supervision pédagogique à un **changement de démarche et de posture** en vue de la mise en place de ces démarches compréhensives centrées sur l'amélioration des pratiques enseignantes et de la qualité des apprentissages.

# INTRODUCTION AUX FICHES

pour la Professionnalisation par l'observation  
et l'analyse des pratiques (OPE)

Par la Professeure Marguerite Altet

## Les acquis des Ateliers OPE

Dans l'optique du programme APPRENDRE, il s'agit de s'inscrire dans un système de formation professionnalisante des enseignants pour former un **enseignant praticien réflexif**. Une formation d'enseignants professionnalisante a une **finalité pratique** : construire et développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de l'activité enseignante en partant de ce que fait l'enseignant pour faire apprendre, en l'aidant à analyser ses pratiques effectives. Cette formation est centrée sur l'activité de l'enseignant, son agir professionnel, dans un modèle de **formation action**, formation au «savoir-analyser» les pratiques vécues pour les améliorer, à l'aide de savoirs, de référents théoriques afin de développer une pratique réflexive.

Dans les Ateliers OPE, Observation des Pratiques Enseignantes menés dans les pays en 2018 et 2019, nous avons assuré des formations qui partent d'une observation des pratiques de l'enseignant-e, pour développer sa capacité personnelle à analyser son « **savoir-enseigner** », constitué de schèmes d'actions, de procédures personnelles, de savoirs pratiques.

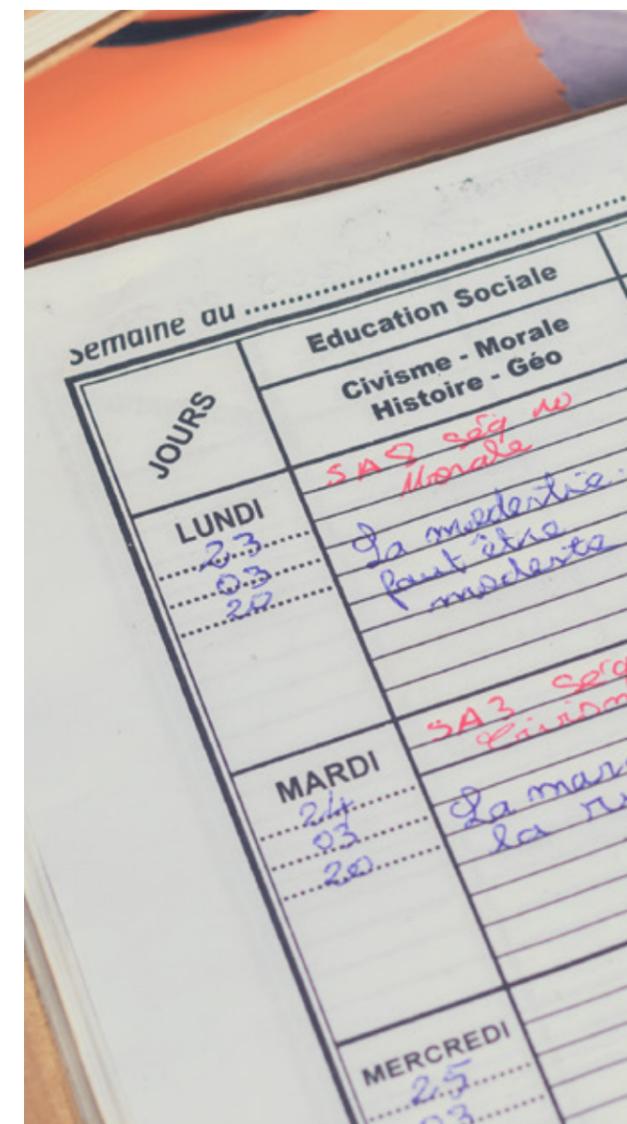
Il s'agit d'aider l'enseignant-e à **prendre conscience de ce qu'il-elle fait** et fait faire aux élèves à partir de traces de son activité (verbatim, récits papiers, vidéos, audios, tablettes numériques), de le-la former à diagnostiquer les difficultés ou les réussites qu'il-elle rencontre dans ses actions et à repérer les problèmes d'apprentissage des élèves.

Nous avons différencié la démarche d'observation portant sur **des faits**, la démarche d'analyse s'appuyant sur **des savoirs** pour comprendre et faire autrement et les avons distinguées de la démarche d'évaluation basée sur **des jugements de valeur**.

Nous avons montré la place des savoirs d'expérience mais aussi le rôle-clé des **modèles d'analyse et des outils conceptuels**, savoirs issus des recherches, l'importance des **outils d'observation et d'analyse** avec indicateurs pour comprendre ce qui se joue en classe. La **réflexivité** (ré-fléchir sur sa pratique) a complété la finalité pratique et les procédures d'analyse, en accompagnant l'action par un questionnement permanent, une remise en question et des choix d'alternatives pour améliorer le processus enseignement-apprentissage. Cette formation qui visait à former un enseignant professionnel réfléchi a mis en place une **démarche d'analyse compréhensive des pratiques et situations professionnelles** qui a permis aux formateurs de développer la réflexivité à travers les « activités » qui ont amené les formés à construire leurs savoirs professionnels à partir de leur action pratique.

Nous avons aussi travaillé la **posture professionnelle d'accompagnement** en la distinguant de celle de contrôle, pour mettre en avant le **rôle formatif** du formateur, qui est à la fois expert et accompagnateur, qui aide l'enseignant-e, le groupe de pairs à la distanciation et à la réflexivité. L'accompagnateur reconnaît le travail de l'enseignant et apporte, après l'avoir laissé s'exprimer, **son analyse d'expert**.

Il formule des **points de vue pluriels** sur la complexité de la situation professionnelle observée, des **hypothèses de lecture** ; il aide à reconstruire une interprétation synthétique de l'action, à **dégager une compréhension de la situation** globale, à rendre intelligible l'action, repérer son sens.





Dans ces ateliers, il ne s'agissait pas de modéliser une pratique standard, mais bien d'aider l'enseignant-e à situer la pratique observée, de lui **fournir des repères, des hypothèses de lecture et d'action**. Nous avons dans nos ateliers montré à des formateurs comment « accompagner » des enseignants au plus près de leurs pratiques, par des gestes professionnels, des postures réflexives et des entretiens formatifs.

Ainsi, **un enseignant-e ne peut tout maîtriser** : former les enseignants à observer et analyser leurs pratiques, c'est concevoir le métier comme une pratique réflexive, c'est **responsabiliser l'enseignant-e** qui développe « son savoir-analyser », son « pouvoir agir », c'est le valoriser car il-elle prend en mains son métier et peut en constater l'évolution, les progrès. L'analyse de pratiques est une démarche de **construction professionnelle avec une pratique réflexive** qui engage les enseignants dans un développement professionnel en développant leur sentiment d'efficacité personnelle.

Cependant, un seul atelier de 5 jours en présentiel ne permet pas d'aborder les nombreux aspects du processus de professionnalisation. Les fiches-action proposées dans ce cahier par les experts sur « la professionnalisation des acteurs » s'inscrivent dans une continuité pédagogique et ont **pour objectif de prolonger, de compléter et d'approfondir** le travail déjà réalisé en présentiel en apportant des compléments théoriques sur les concepts déjà utilisés, représentations, analyse de pratiques, modèles théoriques, posture réflexive, auto-analyse ainsi que des illustrations pratiques permettant aux bénéficiaires de **mettre en œuvre de nouvelles actions de formation, de concevoir de nouveaux outils ou scénarios d'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage**. Ces fiches-action sont des ressources pour le développement professionnel des enseignant-e-s.

## S'inscrire dans un continuum et ouvrir d'autres espaces de professionnalisation

Nous avons inscrit nos ateliers dans un modèle en **3 temps** :

- faire émerger les représentations des formés;
- analyser des pratiques;
- concevoir de nouvelles pratiques plus centrées sur la réussite des apprentissages.

Certains concepts abordés ont soulevé des **questionnements chez les participants** et nous ont incité à les retravailler à la fois théoriquement mais aussi par une mise à l'épreuve pratique dans de nouvelles actions et situations de formation proposées dans ces fiches, pour mieux les maîtriser.

Ainsi il nous a semblé important de clarifier la différence entre « échange de pratique » et « analyse de pratique » ; de rappeler **la place de différents apports théoriques** dans une analyse de pratiques ; de montrer le dialogue nécessaire entre les savoirs d'expérience acquis par un-e enseignant- e et des savoirs théoriques pour pouvoir agir autrement ; d'essayer de travailler la prise de conscience et le recul de sa pratique dans un écrit réflexif ; de clarifier la notion de **représentations sociales et professionnelles**, à la base des pratiques ; de montrer la place de **l'auto-analyse, l'auto-évaluation** dans l'amélioration des pratiques. Une fiche-action suit le rappel théorique préalable fait sur chaque concept, pour en permettre la mise en œuvre. Son objectif : renforcer les capacités d'analyse des pratiques des acteurs pour améliorer les apprentissages.



## Pour quel public ?

Ces fiches-action peuvent être utilisées dans des **actions de formation initiale ou continue** avec un groupe d'enseignants bénéficiaires accompagnés par les **personnes ressources, inspecteurs, formateurs, conseillers pédagogiques** qui ont été formés dans les ateliers OPE à l'observation et l'analyse de pratiques ou par tout formateur, encadreur ayant déjà mené des analyses de pratiques professionnelles au plus près des gestes professionnels des enseignant-e-s et de l'analyse des difficultés d'apprentissage des apprenant-e-s.

Ces fiches-action peuvent aussi être confiées à une **cellule d'enseignants en travail collaboratif ou en co-formation**, dans le cadre du renforcement, de l'accompagnement et de la mutualisation des pratiques, voire ou à un **enseignant seul en auto-formation** qui souhaite travailler sa pratique réflexive pour améliorer la qualité de son enseignement-apprentissage.





## **Fiche 1 - Analyse et échanges de pratiques : différences et similitudes, une proposition de complémentarité dans un dispositif**

*Pr Yann Vacher, Université de Corte*

L'analyse de pratiques professionnelles (APP, parfois, dans la suite) et l'échange de pratiques sont des modalités différentes de formation. Cependant, des similitudes et des convergences apparaissent. Ces éléments sont susceptibles de permettre l'enrichissement des deux approches. Vous trouverez dans cet outil une partie théorique qui précise les enjeux de chacune des démarches et les bénéfices potentiels de leur hybridation. Une deuxième partie de l'outil vous permettra de découvrir un dispositif utilisant les deux démarches en complémentarité. Cependant, l'outil qui est présenté ici peut être utilisé dans certains contextes en fonction des objectifs retenus. Le choix d'un dispositif est en effet le fruit de la réponse à une demande ou un besoin constaté. La clarification des enjeux initiaux est donc essentielle pour estimer la pertinence d'un tel dispositif. L'identification des points communs puis des différences entre échange et analyse de pratiques permettra de faciliter le choix des dispositifs. Dans le cas présent, cela orientera le choix de l'usage ou non de l'outil proposé et dont l'enjeu principal est d'accompagner le passage d'un modèle prescriptif et normatif à une approche plus réflexive en allant de l'échange de pratiques à l'analyse de pratiques.



## 1. Les points communs de l'échange et de l'analyse de pratiques

Les points communs entre les deux démarches sont de plusieurs ordres. Ils peuvent concerner les visées, l'objet de travail, le déroulement des séances ou encore l'éthique générale (« Thiébaud, 2020 »).

### 1.1 Visées de formation et d'accompagnement

Les deux démarches sont des activités dont les apports sont à la fois potentiellement **productifs et constructifs** (Samurçay et Rabardel 2004). Productives, car elles permettent d'envisager la transformation des pratiques à venir. Dans cette perspective, grâce à la démarche d'analyse ou d'échange, l'acteur produit une **nouvelle façon de faire**. Constructives aussi car elles participent à l'évolution et à la construction de **l'identité professionnelle**. L'analyse ou l'échange permettent le développement professionnel de l'acteur, qui se professionnalise ainsi. Ces deux dynamiques s'inscrivent dans une **logique d'apprentissage expérientiel** (Kolb 1984) et dans le **cycle pratique-théorie-pratique** (Altet 1996). Cependant, les choix d'orientation des usages de chacune des démarches conditionnent l'atteinte de ces visées. Comme nous le verrons par la suite, ces dernières peuvent être parfois différentes, voire incompatibles.

### 1.2 Objet de travail

« Échange » et « analyse » de pratiques se centrent tous les deux sur la **pratique**, c'est-à-dire un objet complexe. Son périmètre est large, allant des activités aux discours (Barbier 2011). « Elle est à comprendre comme un **ensemble d'activités, de vécu, de représentations, de modèles de pensée et d'actions** élaborées par la personne dans la singularité de son contexte et de sa subjectivité. » (Thiébaud & Vacher 2020). La pratique a aussi pour caractéristique d'être **vécue par les participants**, chacun pouvant devenir « expert » de son vécu mais aussi être « noyé » par son implication et sa subjectivité.

### 1.3 Déroulement et fonctionnement

Les démarches comportent toutes deux des composantes similaires de déroulement et de fonctionnement. La contractualisation initiale des buts et modalités de fonctionnement, la présentation de pratiques, l'implication de tous les participants, la régulation par le formateur de la dynamique de groupe et du respect des règles sont autant d'éléments communs. Ils créent une **proximité entre les deux démarches**, qui aboutit parfois à une confusion entre les deux et qu'il s'agit de clarifier (Thiébaud 2020).

### 1.4 Éthique générale

« Échange » et « analyse » de pratiques sont susceptibles d'être développés dans un même cadre éthique. L'une de ces orientations est celle de l'accompagnement (Paul 2004, Vial & Caparos- Mencaci 2007). Les participants sont tour à tour amenés à partager pratiques et analyse de ces dernières. Ces apports sont enrichissants pour tous de façon « égalitaire » et potentiellement mutuelle. Contrairement à d'autres démarches, l'hybridation que nous proposons **ne s'inscrit pas dans une perspective de transmission** de « bonnes pratiques », mais de **partage de pratiques et d'analyse** de leur constitution et pertinence en fonction de leur contexte d'usage. En ce sens, l'éthique qui se développe est celle de la **bienveillance accompagnante et du non-jugement** ou conseil. Dans cette orientation le formateur a un rôle de **facilitateur** de l'échange et de l'analyse, et non d'expert-conseil sur le contenu échangé.

L'ensemble de ces **quatre éléments** participent à l'association fréquente des démarches d'échange et d'analyse de pratiques dans les offres de formation. Leurs différences justifient cependant largement de ne pas réaliser d'amalgame entre elles et de bien en étudier la spécificité pour envisager leur éventuelle complémentarité.

## 2. Les spécificités de chacune des démarches

De nombreuses différences existent entre les deux démarches. Elles légitiment chacune l'usage de l'une ou l'autre, mais sont à étudier pour en penser la **complémentarité** que nous évoquerons dans le 3ème point.

### 2.1 Les spécificités de l'échange de pratiques

La plupart du temps, l'échange de pratiques est envisagé comme une **opportunité de partage de « bonnes pratiques »**. Dans ce cas, la démarche s'inscrit dans une logique productive et d'expertise. Il s'agit pour les participants d'accéder à la connaissance d'éventuelles pratiques efficaces réalisées par d'autres enseignants. Le principe est ici la **mutualisation des activités réalisées**. Notons que le partage de pratique a ainsi pour conséquence de participer (de façon non exclusive) à la construction du **genre professionnel** (Clot 1999). Cependant, en invoquant le terme de « pratique », et sa complexité que nous avons initialement définie, une perspective nouvelle s'ouvre : celle de **penser la singularité de ce qui est partagé et donc la prise de conscience du style professionnel** (Clot op cit). C'est l'exploration des conditions de validité et de développement de la pratique exposée qui est au cœur potentiel du travail d'échange. C'est cet axe qui peut être pensé en complémentarité avec l'analyse car il permet, outre les visées productives, le développement d'une dynamique constructive.

### 2.2 Les spécificités de l'APP

L'analyse de pratiques et le « savoir-analyser » possèdent des buts variés (Altet 1996, Thiébaud 2013). L'une des orientations majeures potentielles de l'approche par problème est liée au développement professionnel, c'est-à-dire à la **capacité du professionnel à comprendre sa pratique pour construire son identité et transformer ses pratiques** à long terme (Wittorski 2007). Cette logique constructive et développementale a pour conséquence de privilégier l'exploration en vue d'**éclairer la complexité des pratiques**. Le « savoir-analyser » se développe ainsi en vue de favoriser la prise de conscience et la compréhension de la complexité des pratiques. La réflexivité qui en émerge est structurante de la démarche (Vacher 2015) car elle traduit une **prise de distance d'avec son vécu**. D'autres orientations de l'approche par problème ou de dispositifs proches (telles que le codéveloppement professionnel) sont au contraire structurées par la recherche de solutions et peuvent contenir, après les phases d'analyse, des temps d'échanges de pratiques.

## 3. Synthèse et mise en perspective

Bien que les pratiques majoritaires colorent les démarches (échange = productif et analyse = constructif), cette coloration ou dominante n'est pas exclusive de combinaison des visées. Il est possible d'envisager la **complémentarité entre ces deux démarches** si l'on veille à éviter les écueils de chacune.

### 3.1 Les points de vigilance

L'écueil majeur de l'échange de pratiques est celui de « l'impatience de la résolution ». Cet obstacle est très fréquent chez les enseignants qui vivent des situations anxieuses (incertitudes, complexité, souffrances...). Dans ce cas, l'urgence de la demande de recettes vient temporellement **interférer avec le temps de la recherche de compréhension**, basée sur une problématisation et une théorisation. On pourrait résumer cette situation en affirmant que les professionnels souhaitent « résoudre ou prescrire avant d'avoir analysé ou compris » la nature du problème. Si ce processus est possible, il remet en cause d'autres potentialités de formation. D'une part, le transfert des pratiques efficaces à d'autres contextes est limité car leurs conditions de validité ne sont pas explorées. D'autre part, car **l'échange de « recettes » n'ouvre que peu les perspectives d'autonomisation**. Enfin, car la mobilisation d'un mode « expert » des « bonnes pratiques » est un facteur d'inhibition potentielle des prises de paroles des participants sur leurs pratiques réelles qu'ils jugeraient « mauvaises ».

Pour sa part, l'approche par problème peut aussi présenter des écueils. Face à une demande de solutions, le processus d'analyse est un élément potentiel de **déstabilisation du professionnel**. La prise de recul réflexive est en effet de nature à bousculer l'identité de l'acteur (Roux-Perez 2012). Cependant, elle s'avère être aussi un puissant **levier du développement professionnel** (Donnay & Charlier 2008). Il s'agit donc de travailler à l'acceptabilité du passage à un mode réflexif qui ne réponde pas directement aux demandes premières des professionnels.

### 3.2 Une logique de transition

Nous avons évoqué la possibilité des **orientations productives et constructives** dans les deux démarches. Nous avons aussi mis en lumière les éventuelles incompatibilités entre les objectifs qui en découlaient. La proposition du dispositif qui suit cherche à rendre compatibles, à l'intérieur d'une séance, ces deux enjeux. Pour exprimer l'objectif de cet outil, nous pourrions dire qu'il est orienté par la volonté de prendre en compte le **besoin de mutualisation des pratiques** tout en développant, par cet intermédiaire, le « savoir-analyser » et la réflexivité des participants. Il s'agit donc d'un **dispositif de passage et de transition, et de socialisation** à la pratique réflexive. Il est donc pertinent de l'utiliser dans un projet d'accompagnement progressif des enseignants vers une prise de recul sur leur pratique.

## 4. Un outil comportant échange et analyse de pratiques en complémentarité

Notons tout d'abord qu'au niveau fonctionnel, cet outil favorise l'engagement de tous. En conséquence, pour qu'il y ait échange constructif, la **taille du groupe** doit permettre une prise de parole significative de tous les participants. En ce sens, on peut estimer que des groupes d'une **douzaine de personnes** optimisent les échanges. De plus, pour entrer dans une efficacité productive et constructive, un module comportant un **minimum de cinq séances de 1h30 à 2h** semble nécessaire. De nombreuses variations sont envisageables en vue de prendre en compte les spécificités du public en formation ou d'accompagner l'évolution de la maturité du groupe de travail. Ces variantes ne seront cependant pas développées dans cet outil.



### 4.1 Contenu de la séance ou de l'activité de formation

Étape	Buts	Contenu/consigne	Modalité	Point de vigilance principal pour le formateur
1	Partager le sens du travail en commun	Le formateur reprecise les buts, modalités et règles de fonctionnement. Chacun peut intervenir pour demander des clarifications sur ces éléments.	Collectif	Le formateur veillera, lors de cette phase, à ce que les participants aient saisi l'enjeu de mutualisation et de compréhension, et que la logique de demande de solution ne soit pas prioritaire pour eux.
2	Mutualiser/échanger ses pratiques Enrichir sa connaissance de pratiques possibles	Chaque participant est amené à présenter une pratique (voir variables pour le nombre d'exposés). Les autres participants écoutent et notent les éléments de la pratique qui font sens pour eux ou qui les interrogent.	Individuel	L'échange ne doit pas donner lieu à l'expression d'un jugement sur la qualité des pratiques exposées, au risque d'inhiber les prises de parole, mais aussi de nier la complexité et la singularité des pratiques.
3	Analyser la pratique présentée	Qu'est-ce qui est structurant dans chacune des pratiques exposées ?	Individuel	Le formateur veillera à ce que les participants ne soient pas « en panne » pour réaliser cette phase. Le guidage vers des grilles de lecture est l'une des possibilités de régulation.
4	Comprendre la pratique à l'aide de référents théoriques, outils conceptuels	Identifier les référents pédagogiques, didactiques, psychosociaux qui aident à problématiser, à faire des hypothèses de lecture et d'action sur l'enseignement-apprentissage.	Individuel puis collectif	Le formateur met sur des pistes, aide à théoriser, à faire le lien entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques.
5	Réfléchir à ses pratiques	Les participants sont invités à comparer leurs propres pratiques avec celles qui ont été exposées.	Individuel	Le formateur peut faciliter le travail de tous en guidant vers les grilles de lecture utilisées lors de la phase précédente (niveau 1) ou en amenant les participants à identifier les origines possibles des différences et similitudes (niveau 2).
6	Favoriser une compréhension commune	Chaque participant choisit une question de clarification à poser aux exposants.	Collectif	Veiller à ce que les questions de clarification ne soient pas des jugements ou conseils implicites ou explicites.
7	Transférer à ses propres pratiques	Le formateur propose à chacun d'imaginer les pistes exposées qu'il pourrait intégrer à ses propres pratiques.	Individuel	Le formateur aide les participants à ce que les conditions de transfert dans leur propre contexte soient bien interrogées par chacun.
8	Réaliser un bilan des apprentissages réalisés	Les participants effectuent le bilan de ce qu'ils ont appris lors de la séance.	Individuel	Les participants peuvent limiter le contenu de l'analyse à leur propre situation. Le formateur peut alors les aider à envisager des apprentissages plus vastes dans une perspective de développement professionnel et non seulement de résolution de problème.
		Chacun est invité à partager, s'il le souhaite, son bilan d'apprentissage.	Collectif	Le formateur veillera à ce que l'expression de chacun se fasse sur un mode d'accompagnement mutuel (donner à voir ses apprentissages), et non expertise (mettre en avant la performance/supériorité de ses apprentissages).

**N. B.** En amont de l'usage des outils, le formateur réalise une contractualisation de la participation dans laquelle sont établis les buts et les modalités de travail.

---

## Bibliographie indicative

---

Altet, M. (1996), Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et al. Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles, De Boeck, p. 27-40.

Barbier, J-M. (2009). Voies pour la recherche en formation des adultes, *Éducation & Didactique*, 3 (3), p. 120-129.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris, PUF.

Donnay, J. et Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif. 2e édition, CRP. Presses universitaires de Namur.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, L'Harmattan.

Perez-Roux, T. (Dir.) (2012). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes, PUR.

Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions, In R. Samurçay, et P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, Octarès, p. 133-180.

Thiébaud, M. (2013). Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, p. 61-72. <http://www.analysedepratique.org/?p=54>.

Thiébaud, M. (2020). Analyse de pratiques <-> échange de pratiques. Quels points communs ? Quelles différences ? Quelles complémentarités ? In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 16, p. 51-80. <http://www.analysedepratique.org/?=3629>.

Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2020). Groupes d'analyse de pratiques et groupes de codéveloppement professionnel. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 18.

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles, De Boeck.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, De Boeck.

Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. L'Harmattan, Paris.



## **Fiche 2 - Former par l'analyse de pratiques, en aidant à articuler et faire dialoguer savoirs d'expérience et savoirs théoriques**

*Pr Marguerite Altet, Université de Nantes*

L'analyse de pratiques professionnelles (APP parfois dans la suite) et l'échange de pratiques sont des modalités différentes de formation. Cependant des similitudes et des convergences apparaissent. Ces éléments sont susceptibles de permettre l'enrichissement des deux approches. Vous trouverez dans cet outil une partie théorique qui précise les enjeux de chacune des démarches et les bénéfices potentiels de leur hybridation. Une deuxième partie de l'outil vous permettra de découvrir un dispositif utilisant les deux démarches en complémentarité. Cependant, l'outil qui est présenté ici peut être utilisé dans certains contextes en fonction des objectifs retenus. Le choix d'un dispositif est en effet le fruit de la réponse à une demande ou un besoin constaté. La clarification des enjeux initiaux est donc essentielle pour estimer la pertinence d'un tel dispositif. L'identification des points communs puis des différences entre échange et analyse de pratiques permettra de faciliter le choix des dispositifs. Dans le cas présent, cela orientera le choix de l'usage ou non de l'outil proposé et dont l'enjeu principal est d'accompagner le passage d'un modèle prescriptif et normatif à une approche plus réflexive en allant de l'échange de pratiques à l'analyse de pratiques.



Fiche 2 – L'analyse de pratiques :  
un dialogue entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques

La formation initiale ou continue des enseignants peut comprendre la mise en place de dispositifs d'analyse de pratiques, **APP (Approche Par Problèmes)**, permettant aux enseignant-e-s de mener un travail de réflexion sur leurs actions en partant des pratiques qu'ils ont vécues sur le terrain et à l'aide de savoirs professionnels divers. L'analyse est menée **à partir de séances de classe enregistrées en audio ou en vidéo**, activité située, que l'on va demander au stagiaire de mettre en mots, l'enregistrement d'une séance visant à objectiver le plus possible la manière de faire de l'enseignant, ses interactions avec la classe et les réactions des élèves. Elle peut être conduite aussi à partir d'une **description narrative de son expérience pratique** par l'enseignant ou encore travaillée à partir de **productions d'élèves** que l'on va analyser. Chaque manière de procéder relève de fondements théoriques différents et implique des méthodologies différentes. Toutes ces démarches d'analyse développent une pratique réflexive (Vacher).

Quoiqu'il en soit, il n'y a pas de dispositifs d'analyse de pratiques sans «pratiques mises en œuvre», sans l'expérience pratique dont part l'analyse, puis sans travail de réflexion à partir des «savoirs pratiques», savoirs d'action, savoirs d'expérience produits par une personne à partir de son expérience vécue, et sans «théorie», c'est-à-dire sans **référénts théoriques issus de la recherche** sur le processus d'enseignement-apprentissage, sur le métier ou formalisés à partir de la pratique, «moyens» pour réfléchir, **«savoirs-outils» pour problématiser**, pour sortir des routines, recadrer, théoriser, élargir le registre des réponses possibles, permettre la prise en compte de la complexité de l'action et de son sens. De nombreuses recherches ont montré que les savoirs nécessaires à la profession d'enseignant sont multiples, divers, composites, hétérogènes et proviennent de **sources variées pratiques et théoriques**. Montrer comment en formation, le formateur, le groupe de pairs peuvent aider par l'analyse l'articulation et le dialogue entre ces différents types de savoirs, sera l'objet de cette fiche.

Fiche 2 – L'analyse de pratiques :  
un dialogue entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques

## 1. L'expérience pratique de l'enseignant et les savoirs produits

En situation professionnelle d'enseignement-apprentissage, l'expérience pratique est marquée par plusieurs dimensions :

- Elle est contrainte par **le contexte**; ainsi, le nombre d'élèves, leur âge, leurs caractéristiques, le contenu du savoir, l'objet de l'apprentissage etc., vont déterminer l'activité du professeur.

- Elle se réalise dans des situations d'enseignement-apprentissage complexes qui ont leur dynamique propre avec de multiples facteurs et est aussi **créée par l'interaction**, en classe des acteurs, impliquant la prise en compte de leurs implications, de leurs choix, etc. En effet, l'enseignant est en interaction avec un groupe d'élèves dont il ne peut pas prévoir, par avance, quelles seront leurs réactions à l'objet d'étude. Quelle que soit la préparation faite par l'enseignant de sa séance, il sera amené à **s'adapter, en situation, à des réactions et à des événements non prévus**, à l'indétermination caractéristique de ce métier complexe, de cette activité «relayée» par l'apprenant, de cette coactivité. Ce type de séquence d'enseignement est donc défini a priori essentiellement par les **représentations que porte l'enseignant sur elle et sur ses élèves**. Et ses savoirs d'expérience vont se construire progressivement et évoluer par prise en compte des représentations, par adaptation et ajustements en situation.

- Cette expérience pratique implique que le **mode de gestion de la classe** interagisse avec le cheminement des élèves dans le temps: l'enseignant ne peut voir, immédiatement, les effets de ses actions. Il suit ses élèves plusieurs mois, il a un contrôle partiel sur la situation d'apprentissage, ne serait-ce que par le décalage entre le temps de l'apprendre et le temps du développement de ses élèves. Il a en permanence à **tenir à jour une représentation de l'état du groupe-classe et de son évolution** pour prendre des décisions au bon moment. Ce groupe a une dynamique propre et le professionnel peut se tromper.



- Cette expérience pratique se traduit par des **délais de réponse**, entre les interventions de l'enseignant et leurs effets, différents. En effet, ils sont courts dans la gestion pragmatique de la situation de classe (contrôle des attitudes des élèves et de l'organisation des tâches, du travail de la classe), mais les délais sont longs en ce qui concerne la construction du savoir par les élèves, le développement des modes de raisonnement et la gestion des relations dans le fonctionnement du groupe. Ces deux dernières dimensions, **construction du savoir et gestion de la relation**, relèvent du temps de la classe sur une année scolaire, et pas seulement du temps de la séquence de classe et là encore les seuls savoirs pratiques de l'enseignant ne peuvent tout solutionner (Vinatier-Altet).

- Cette expérience pratique est aussi caractérisée par le fait que le **niveau d'informations disponibles** de l'enseignant est plus ou moins direct et nécessite de sa part des inférences plus ou moins importantes en situation. Il doit, par exemple, chercher à comprendre **l'état de l'avancée de sa séquence d'apprentissage** en traduisant les comportements de ses élèves en termes de rapport à la tâche, rapport au savoir, vécu relationnel.

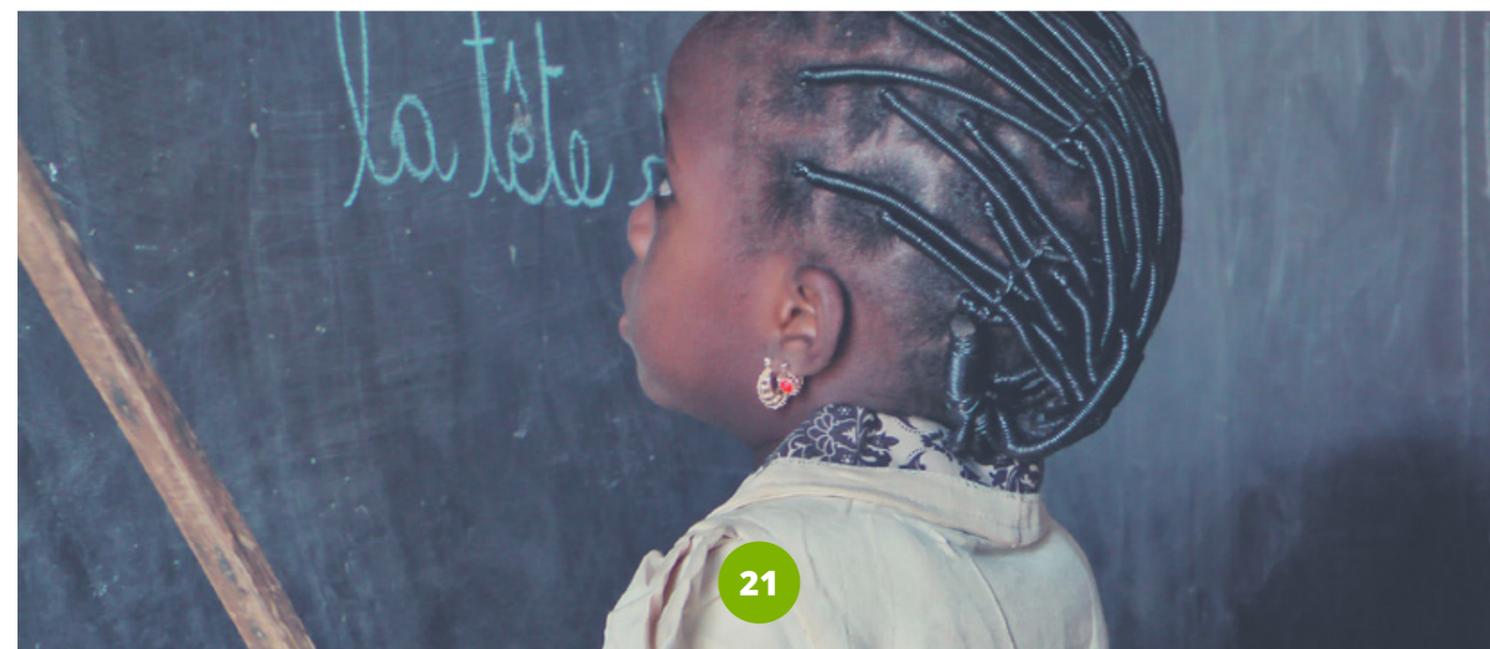
- Cette expérience pratique relève de la **gestion d'un temps pluriel**: le temps d'apprentissage individuel d'un élève se trouve mis en tension avec la gestion du **temps collectif du groupe-classe**, le temps de l'apprentissage est en décalage par rapport au temps du développement, la gestion du niveau n'est pas la gestion du potentiel. A ce sujet, les savoirs d'expérience restent souvent indicibles, non mis en mots.

## 2. Des savoirs théoriques pour analyser, comprendre la pratique et développer la pratique réflexive

A cause des caractéristiques mêmes de l'expérience professionnelle complexe que nous venons d'évoquer, il est nécessaire de proposer à un enseignant-e en formation initiale et continue, d'autres **outils théoriques complémentaires, des grilles d'analyse** de sa pratique, des démarches l'aidant à identifier des variables et des processus en jeu, à comparer, à mettre en relation, à formuler des hypothèses afin de mieux maîtriser ce qu'il met en œuvre dans son travail avec les élèves. On peut considérer ces savoirs comme des **référents théoriques, des grilles d'interprétation ou des modèles d'intelligibilité du réel**. Les travaux de sciences de l'éducation, de didactiques disciplinaires, de didactique professionnelle, d'analyse du travail, d'ergonomie, de psychologie, de sociologie, des sciences humaines et sociales, ont produit des flux de savoirs, d'intelligibilité sur les processus et les systèmes d'enseignement-apprentissage, d'éducation, savoirs disciplinaires, pédagogiques, didactiques, psychologiques qui sont transposés en formation en grilles de lecture des pratiques éducatives, outils de la pratique réflexive.

Former l'enseignant par l'analyse de l'action et la réflexion sur l'action et pour l'action implique de **s'approprier des notions sur les modèles interactifs d'enseignement-apprentissage** (Altet, Bru, Talbot, Clanet), les processus d'apprentissage, l'engagement de l'élève dans la tâche, la place de la motivation, des interactions, du conflit socio-cognitif, de la métacognition, les théories de l'action, le travail réel enseignant, la collaboration, les concepts clefs de la didactique, obstacle, représentations, contrat, dévolution, transposition etc... Ces différents concepts acquis par un ancrage dans des situations concrètes, proposent des **outils explicatifs** sur lesquels s'adosse la pratique réflexive.

C'est en formation, par des groupes de pairs, accompagnés par des formateurs que va se développer la pratique réflexive à partir de l'expérience pratique vécue, par la démarche d'Analyse de Pratiques sur des situations effectivement mises en œuvre, au moyen de ces différents outils conceptuels.



### 3. Comment articuler et faire dialoguer ces différents types de savoirs complémentaires

Comment intégrer, incorporer ces savoirs théoriques à la pratique? Ce sont des dispositifs d'interface entre expérience pratique et analyse théorique qui peuvent aider à **incorporer, amalgamer les savoirs théoriques aux savoirs d'expérience** de l'enseignant pour former la connaissance professionnelle, le «working knowledge», (Kennedy, 1983), ou connaissance au travail, un **montage de savoirs composites façonné par le travail** et l'identité de l'enseignant. Ou encore comment réaliser l'explicitation de savoirs d'expérience tacites et les formaliser ?

C'est au cours de **séances intégratives pratique-théorie-pratique, d'Analyse de pratiques ou de groupes de résolution de problèmes ou de co-développement**, que l'instrumentation par des référents théoriques qui deviennent des «savoirs-outils», va permettre de décrire, mettre en mots, de lire autrement, de faire des liens entre savoirs divers, de recadrer, de formaliser la pratique enseignante en complétant ou modifiant, reconfigurant les savoirs d'expérience et réaliser ce dialogue de savoirs. L'objectif est de permettre aux enseignants en formation de mettre à distance leur pratique et de **développer «un savoir-analyser»** en intégrant différents types de savoirs à leur expérience.

Il s'agit de partir de «pratiques effectives», d'études de cas concrètes, de situations-problèmes vécues à résoudre ou de réussites à valoriser, pour appréhender la complexité de la situation à l'aide d'outils conceptuels. La première étape consiste à demander à l'enseignant de **décrire ce qu'il observe à partir de ses représentations, ses savoirs d'expérience et de s'interroger sur ce qu'il ne comprend pas dans la situation**. Si l'Analyse est menée dans un groupe de pairs avec un formateur, les pairs partagent leur lecture de la situation d'abord à partir de leurs propres expériences, avec leurs savoirs d'expérience variés, identiques ou différents selon leur angle d'entrée dans la situation et essayent de retrouver la/les théories derrière la pratique observée. Et pour ne pas rester enfermés dans la pratique singulière observée, dans de l'empirisme ou de la tradition voire de la routine (je fais comme cela depuis toujours), **les pairs, le formateur vont amener à problématiser, faire des hypothèses, théoriser à l'aide d'autres référents théoriques** permettant une compréhension élargie, une mise en relation des facteurs, une généralisation de la situation, transférable à une nouvelle situation. La mise en mots, la reformulation d'une **pratique devenue consciente avec des concepts théoriques nouveaux** est primordiale et permet d'extraire l'expérience de son contexte particulier pour être élargie à des savoirs autres, négociés, des savoirs professionnels partagés et communicables à d'autres. Il s'agit de passer dit Paquay (2008) «d'un langage intérieur au langage extériorisé pour décrire et comprendre sa pratique...Ce qui se produit en termes de prise de conscience de maîtrise des concepts scientifiques, a pour effet de modifier la nature interne des concepts quotidiens» (Vygotski).

### 4. Fiche-action: Contenu de la séance ou de l'activité de formation en groupes de pairs (ou seul à partir d'une séance pratique)

La **fiche-action ci-dessous** montre comment l'analyse part des savoirs d'expérience et comment se construit la conceptualisation de l'action et la compréhension de la situation à l'aide de savoirs théoriques de lecture.

Étape	Buts	Contenu/consigne	Modalité	Point de vigilance pour le formateur
1	Partager le sens du travail en commun sur les différents types de savoirs professionnels	Le formateur reprecise l'objectif d'identification des différents types de savoirs, des modalités, étapes et règles de fonctionnement de l'APP; échanges de clarification avec les participants.	Collectif	Le formateur veille, lors de cette situation de départ, à ce que les participants aient saisi l'enjeu d'identification, de mutualisation et de compréhension des différents types de savoirs nécessaires à l'APP, et de leur articulation et dialogue dans une analyse.
2	Présenter une pratique Enrichir sa connaissance de savoirs pratiques possibles	En groupe de pairs, un participant est amené à présenter une pratique. Les autres participants écoutent et notent les éléments de la pratique qui font sens pour eux ou qui les interrogent en essayant de les analyser à l'aide de leurs propres savoirs d'expérience.	Individuel	L'échange ne doit pas donner lieu à l'expression d'un jugement sur la qualité des pratiques exposées, mais bien s'en tenir à la description de faits.
3	Décrire et analyser la pratique présentée	Avec quels savoirs d'expérience est décrite et analysée la pratique par le participant prestataire ?	Individuel	Le participant prestataire s'essaye à une description et une analyse à l'aide de ses propres savoirs d'expérience.
	Mutualiser, échanger sur les analyses premières faites à partir de l'expérience, des savoirs pratiques	Partager les expériences, les savoirs d'expérience sur la pratique présentée.	Collectif	Le formateur veille à ce que les participants parviennent à mettre en mots la pratique observée ou aide le prestataire à le faire par un questionnement ouvert.

				Le formateur fait identifier les savoirs théoriques déjà utilisés, incorporés dans l'analyse.
4	Comprendre la pratique à l'aide de référents théoriques, outils conceptuels	Identifier les référents pédagogiques, didactiques, psychosociaux complémentaires qui aident à problématiser, à faire des hypothèses de lecture, à recadrer autrement l'enseignement-apprentissage observé et à le formaliser.	Collectif	Le formateur relève les diverses propositions de lecture, facilite la mise en relation entre les facteurs, met sur des pistes, aide à théoriser, à faire le lien entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques, voire propose des entrées ou modèles théoriques.
5	Réfléchir à ses pratiques	Les participants sont invités à comparer les savoirs exprimés sur leurs propres pratiques dans des séances proches de celle qui a été présentée.	Individuel	Le formateur peut faciliter le travail de tous en guidant vers les grilles de lecture utilisées lors de la phase précédente ou en amenant les participants à identifier les origines possibles des différences et similitudes.
6	Favoriser une compréhension commune des apports des savoirs théoriques	Chaque participant choisit un savoir théorique qui l'a aidé à lire autrement, à comprendre la pratique observée ou une pratique proche dans d'autres situations; des échanges ont lieu entre pairs.	Collectif	Le formateur veille à l'avancée de l'analyse à partir de référents théoriques qui rendent plus intelligible la pratique observée ou des pratiques voisines pour dégager la nécessaire complémentarité des différents types de savoirs.
7	Transférer à ses propres pratiques	Le formateur propose à chacun d'imaginer l'usage des savoirs théoriques exposés qu'il pourrait intégrer à ses propres pratiques.	Individuel	Le formateur aide les participants à partager les nouvelles lectures proposées et veille à ce que les conditions de transfert dans leur propre contexte soient bien interrogées par chacun.

## Bibliographie indicative

Altet M., 1994, La formation professionnelle des enseignants: analyse de pratiques et situations pédagogiques, Paris: PUF.

Altet M., 2000, «L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante?», Recherche et Formation, n° 35, Paris, INRP.

Altet, M., 2002, «Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle». Revue française de pédagogie, 2002, n° 138, pp. 85-93.

Altet M., 2004 «L'analyse des pratiques en formation initiale: développer une pratique réflexive », in Education Permanente, n° 160., pp.101-110.

Bru M., Altet M. et Blanchard-Laville C., 2002. «A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages», Revue Française de Pédagogie, n° 148, INRP, Paris

Clanet, J. & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement. Eléments de cadrages théoriques et méthodologiques. Phronesis, 3, 4-18.

Kennedy, M., 1983, Working Knowledge. Sage Journals, vol. 5, N° 2 : pp. 193-211. Perrenoud, P., 2004, « Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? » In : Lessard C., Altet M., Paquay L. & Perrenoud P. (Dir.) Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ? Bruxelles : De Boeck, pp. 139-157.

Perrenoud, P. Altet, M. Lessard, C. Paquay, L., 2008. Conflits de savoirs en formation d'enseignants Bruxelles: De Boeck

Vinatier I. & Altet., M. 2008, «Analyser et comprendre la pratique enseignante», Rennes: PUR, col. Didact. Education.



## **Fiche 3 - Observation et analyse de pratiques d'enseignement-apprentissage à l'aide de modèles théoriques en éducation et en formation**

*Pr Joël Clanet, Université de La Réunion*

La finalité du programme APPRENDRE est de permettre aux pays participants d'œuvrer en vue de la professionnalisation de leurs enseignants pensés comme des «praticiens réflexifs». Cette réflexivité doit être comprise et étayée.

Comprise (com-prise) car l'activité enseignante ne peut s'envisager exclusivement comme une activité de transmission. Cette activité «interactive» doit être pensée et analysée afin de s'adapter au mieux aux besoins des élèves et aux contraintes et ressources des contextes d'action.

Étayée car la seule acquisition de savoirs à enseigner ne permet pas aux enseignants de construire des stratégies d'action, de les mettre en œuvre, si besoin de les modifier en action et d'en évaluer leur pertinence et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Il y a lieu de proposer, en formation initiale comme en formation continue, des moments de réflexion. La réflexivité des enseignants s'adosse donc à une connaissance la plus riche possible de leurs activités en classe (et hors la classe) au service des apprentissages de leurs élèves.



Fiche 3 – Observation et analyse de pratiques d'enseignement-apprentissage à l'aide de modèles théoriques en éducation et en formation

Ce qui est central, c'est la pratique d'enseignement en situation de classe. La référence à la «trilogie pratique-théorie-pratique» ne doit pas être trompeuse. Il faut la lire comme un continuum, car **il n'y a pas de pratique sans théorie sous-jacente.**

Ce qui se passe en classe est appréhendé à partir de **filtres cognitifs** qui renvoient à différentes dimensions telles que les représentations sociales et professionnelles, des intentions d'action, des attentes institutionnelles, des richesses et des contraintes du milieu, la désirabilité sociale, la culture locale...

Il faut donc permettre aux enseignants de clarifier quels sont ces théories et les **modèles sous-jacents** qui «nourrissent» leurs actions. Ces théories et modèles assurent grandement les processus **d'objectivation et d'ancrage**, processus qui permettent de lire la situation et d'agir au regard de ses ambitions.

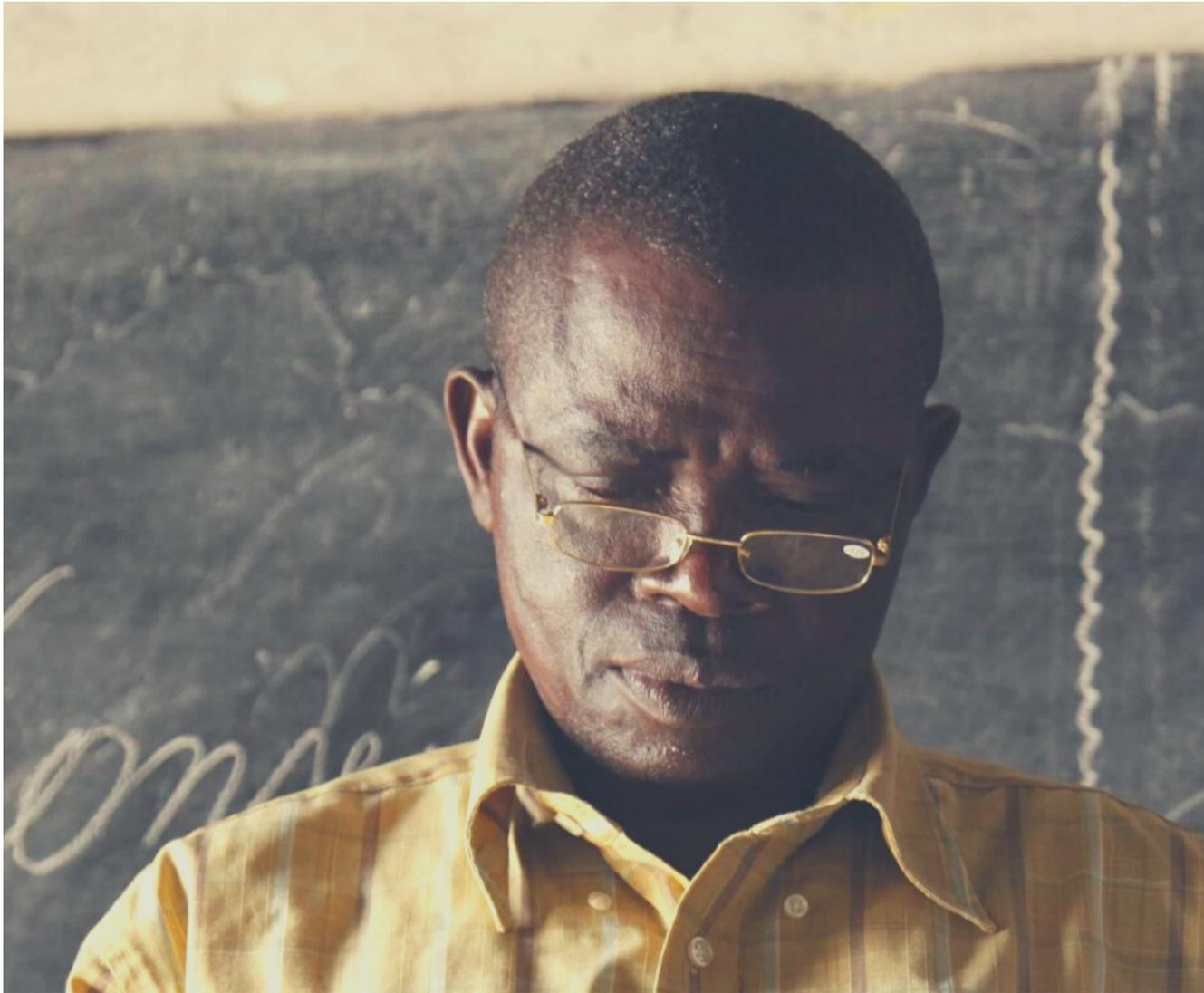
Fiche 3 – Observation et analyse de pratiques d'enseignement-apprentissage à l'aide de modèles théoriques en éducation et en formation

Observer et analyser des séances de classe, quelle que soit la méthode de recueil des «traces» (récit, images, film... en direct ou vidéoscopées), nécessite de mettre à plat quels sont et pourraient être les ancrages à partir desquels se déploie le recueil des éléments saillants de la pratique. Recueillir les éléments saillants de la pratique, c'est très largement en sélectionner certains et ne pas en voir d'autres. Il y a donc lieu de **prendre conscience de ou des « théories et modèles » sous-jacents à ces choix**, théories et modèles acquis en formation initiale, issus de sa propre expérience, culturellement partagés, construits à partir de sa propre démarche de formation (lectures, par exemple)...

La nécessité d'une **conscientisation des outils d'intelligibilité** est nécessaire dans la formation d'enseignants réflexifs au service des apprentissages de leurs élèves.

L'observation de situations d'enseignement-apprentissage consiste donc à **sélectionner dans le flux des actions un certain nombre d'éléments qui nourriront l'analyse.**





## Champs de réflexion

Quels modèles pourraient être travaillés et/ou pourraient contribuer à une meilleure intelligibilité de la pratique par les praticiens eux-mêmes ?

### Champ de réflexion n° 1: Les modèles de l'enseignement dans ses relations à l'apprentissage : des modèles mécanistes aux modèles interactifs en contextes

Ces modèles de relations pouvant exister entre enseignement et apprentissage (et d'autres) sont autant de «filtres» permettant d'observer et d'analyser ses propres pratiques comme celle des autres in situ et/ou vidéoscopées; L'activité enseignante a pour objectif principal les apprentissages des élèves. Une réflexion est à mener sur les modèles qui rendent compte des liens existant entre enseignement et apprentissage.

1. De manière explicite ou implicite il est possible de s'inscrire dans une conception causale telle que l'apprentissage est la conséquence de l'enseignement:

Enseignement  Apprentissage

Le modèle est **linéaire à causalité simple**

2. Il est possible d'envisager que l'enseignement influence l'apprentissage et que l'apprentissage (les apprenants) influence l'enseignement:

Enseignement  Apprentissage

Le modèle est **interactif**

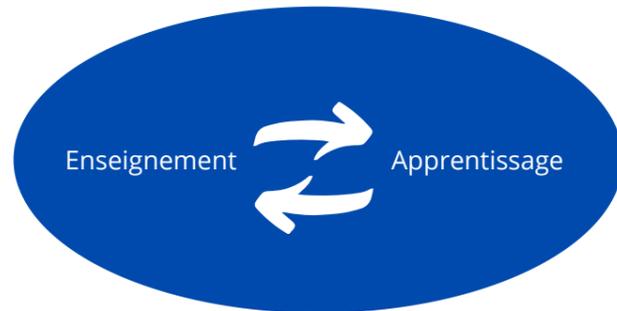
#### Première étape

Ces choix de tels ou tels éléments sont-ils conscients ou s'inscrivent-ils dans le champ des conceptions et des représentations professionnelles non conscientisées ? L'objectif d'une professionnalisation à partir d'une réflexivité des enseignants passe par la mise à plat des dimensions retenues, comme écartées, de la situation d'E-A. L'ensemble de ces éléments factuels, processuels, contextuels, représentationnels font modèle sous-jacent à l'observation.

#### Seconde étape

L'analyse qui se déploiera à partir des observations s'ancrera, elle aussi, dans un modèle. Il y a lieu de clarifier quel est celui qui est utilisé et quels sont ceux potentiellement utilisables. Enfin, la cohérence entre modèle d'observation et modèle d'analyse est à rechercher. Cette réflexivité réclame des outils de pensée et d'action, des instruments au sens de L. S. Vygotsky. Les propositions qui suivent dépassent la proposition d'une fiche action. Il est possible de concevoir plusieurs séances allant jusqu'à un mini programme de formation, car, au-delà de la réflexion sur les modèles, il est question de concevoir des outils d'observation, d'analyser les traces recueillies, d'étudier la cohérence entre modèle d'action et actions constatées...Tout ceci reste à formaliser.

3. Les modèles linéaires comme interactifs déploient dans un **environnement particulier et évolutif** (environnement culturel, matériel, socio-économique, ...) qui constitue autant de contraintes que de ressources.



Le modèle est **interactif et contextualisé**.

La réflexion sur ces modèles peut permettre de lister les éléments clés des processus « enseigner » et « apprendre », et leurs éventuelles interactions (suivant le modèle retenu). L'élaboration d'un outil d'observation de la pratique permet de préfigurer ce à quoi il est possible de s'attendre en situation de classe. L'observation doit laisser la place au repérage d'événements non prévus, car l'analyse portera autant sur ce qui a été observé que sur ce qui s'est passé et qui n'était pas « envisagé » par le modèle.

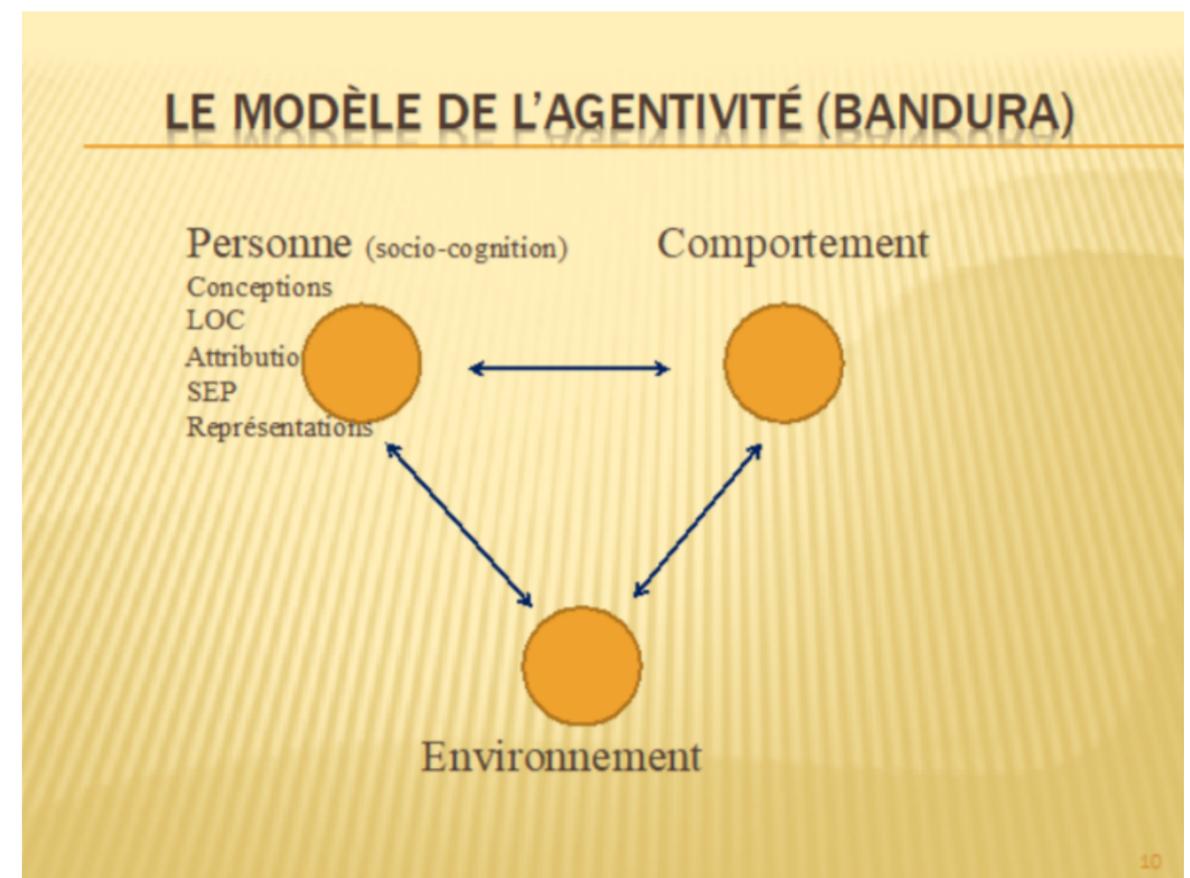
### Champ de réflexion n° 2: Théories et modèles de l'apprentissage

Les apprentissages des élèves sont l'objectif majeur. Il y a lieu de s'intéresser au modèle de l'apprentissage qui est retenu pour mener les observations et l'analyse des pratiques d'enseignement. Les propositions explicatives des apprentissages sont nombreuses. Il est possible de repérer trois familles de théories: l'internalisme, l'externalisme et l'interactionnisme (voir document: annexe 1). Si aujourd'hui le constructivisme (épistémologie génétique de Piaget) est la théorie la plus communément admise, les travaux montrent que bon nombre d'enseignants portent d'autres modèles explicatifs de l'apprentissage, entre autres ceux mettant en avant les facteurs internes. L'objectif de la réflexion à propos des modèles de l'apprentissage est de clarifier la manière dont les enseignants pensent les apprentissages de leurs élèves et de les amener à mettre en perspective leur pratique en classe avec ces conceptions, d'en questionner l'adéquation et/ou la pertinence.

De la même manière que précédemment (champ 1), la réflexion à propos d'une théorie de l'apprentissage débouchera sur la construction d'un outil de recueil de données en cohérence avec la théorie (épreuves avant/après, observation de classe...) et une double analyse « qu'a-t-on constaté », qui s'inscrit dans la référence utilisée, et « qu'est-ce qui s'est passé », qui ne relève pas de ce modèle et de cette théorie.

### Champ de réflexion n° 3: Théorie et modèle de la pratique enseignante

Action, activité, conduite, pratique... il existe bon nombre d'appellations et d'approches pour rendre compte de ce que fait un enseignant en classe. Nous proposons de retenir l'agentivité d'A. Bandura et de travailler à partir de son modèle triadique.



**Le modèle triadique de l'agentivité pour l'étude des pratiques enseignantes**

### Ce modèle comporte trois dimensions.

1. Le pôle de la **socio-cognition** (personne). Mieux cerner les représentations sociales et surtout professionnelles des enseignants est important, tout autant que connaître leur sentiment d'efficacité professionnelle (SEP), la manière dont ils attribuent les effets de leur action (à quoi et/ou à qui), leur degré de contrôlabilité de leurs actes (Locus of Control). Si l'objectif n'est pas d'être exhaustif en matière de socio-cognition, il ne faut pas sous-estimer cette dimension (voir les propositions de L. Talbot pour ce faire);
2. Le pôle du **comportement**. Il s'agit de ce qu'il est possible de constater des comportements de l'enseignant en classe;
3. Le pôle **environnement**. L'action est située, l'environnement (physique, institutionnel, socio-culturel, économique, sanitaire...) est important. Cet ensemble de ressources et de contraintes de l'action enseignante comme des apprentissages des élèves doit être partie prenante de l'analyse réflexive.

#### Remarque :

- La pratique enseignante dans le cas qui nous intéresse est **composite**. Les trois dimensions mises en avant par Bandura sont en interaction. Il faut donc renseigner chacune des dimensions et envisager leurs interactions.
- Il faut renseigner chacune des dimensions. Le recueil de la **parole des enseignants, l'observation de la pratique, l'utilisation de supports** tels que la vidéoscopie sont autant de possibilités. Il faut savoir retenir ceux qui sont le plus à même de permettre l'analyse en tenant compte des contraintes et des ressources du moment.
- Il n'y a **pas nécessité de renseigner toutes les dimensions au même moment**. Les analyses menées sur le comportement en classe s'enrichiront, dans un deuxième temps, de la prise en compte des conditions environnementales et, dans un troisième temps, de la dimension socio-cognitive. Cet ordre n'a rien d'intangible.

L'objectif de cette étape est de garder à l'esprit que l'activité enseignante est l'expression de bon nombre de dimensions et qu'il faut éviter de s'inscrire dans **une explication mono causale**.

*La réflexion menée à propos des pratiques d'enseignement en situation de classe et référées au modèle de Bandura réclame une information la plus riche à propos des trois dimensions que sont la sphère socio-cognitive (personne) des sujets, leur comportement et l'environnement dans lequel ils évoluent. C'est dans un jeu interactif entre ces dimensions qu'il faut envisager une analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage.*

### Champ de réflexion n° 4: L'observation et l'analyse des pratiques d'enseignement en référence à des « méthodes pédagogiques »

La proposition est de partir de « modèles d'activité d'enseignement en vue d'apprentissages » communément appelés « méthodes pédagogiques ». Ces « méthodes » permettent de **préfigurer** la manière dont la classe devrait se dérouler. La construction de grilles d'observation sera donc facilitée car on « sait » à l'avance ce qui devrait se passer. L'analyse permettra de constater ce qui s'est passé et de le **mettre en perspective avec ce qui aurait dû se passer** si les choses s'étaient produites comme le préconise la méthode X. La multiplication des références aux méthodes constituera le terreau d'une amélioration de la réflexivité et donc des pratiques des enseignants.

Il existe de nombreuses formes de pratiques d'enseignement. Certaines partagent de nombreuses dimensions et sont repérées sous le terme de méthode d'enseignement ou méthode pédagogique. **Louis Not** en a proposé une classification en retenant comme clé de tri la théorie sous-jacente en matière d'apprentissage, de construction de connaissances, des élèves (voir annexe 2).

#### Trois familles de méthodes sont repérées.

- Celles qui s'inscrivent dans l'**hétérostructuration** des connaissances. Dans ces méthodes, les apprentissages des élèves sont l'aboutissement de l'action de quelque chose ou de quelqu'un d'autre (le maître, un livre, ... dans les méthodes traditionnelles);
- Celles qui s'inscrivent dans l'**autostructuration** des connaissances. Dans ce cas l'élève apprend seul. Il structure lui-même ses connaissances, soit en observant, soit en expérimentant dans le milieu dans lequel il évolue;
- Celles qui s'inscrivent dans l'**interstructuration** des connaissances. Cette approche est, pour L. Not, à créer. L'interaction de l'enseignant, de l'élève et du milieu nourrit les apprentissages.



### 3. Modalités de travail

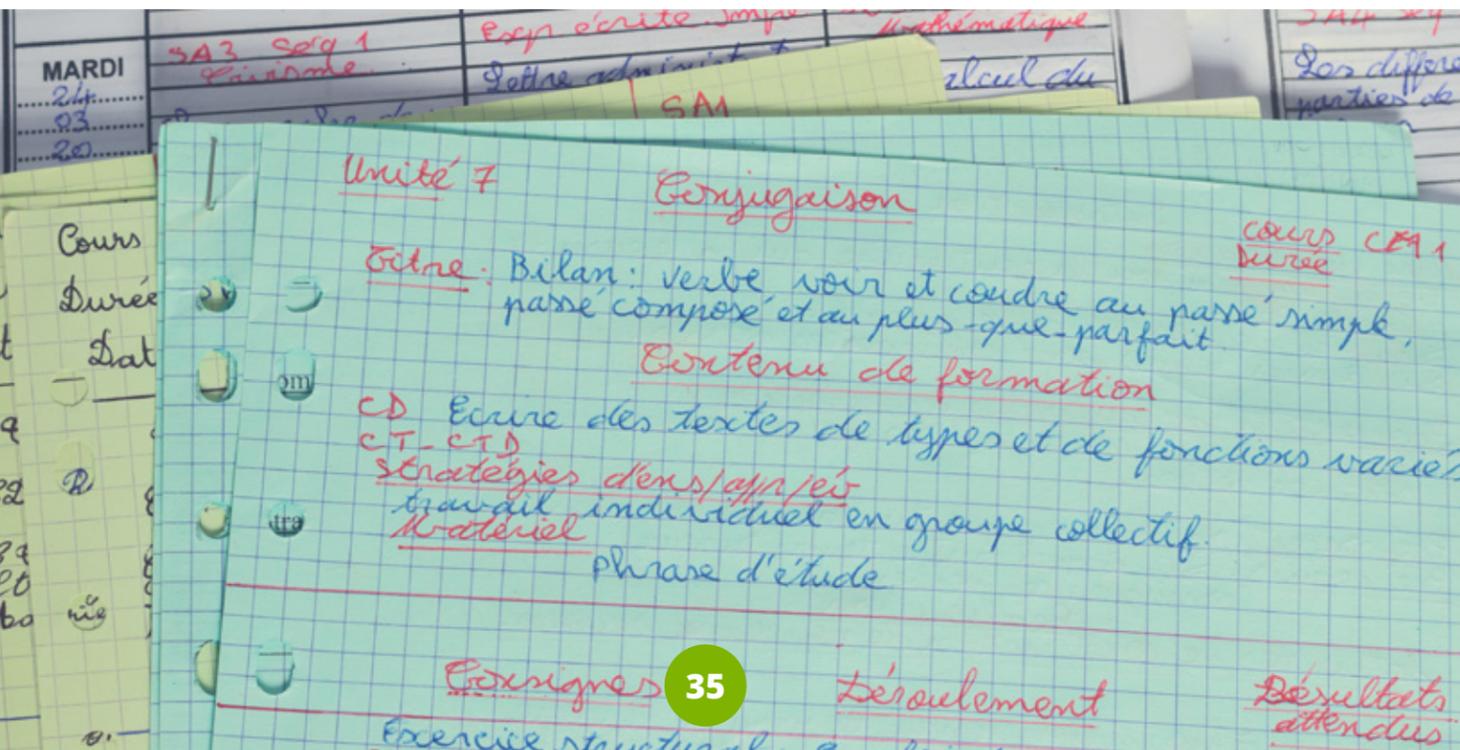
#### Propositions:

- Réfléchir sur la théorie et/ou le modèle choisi et **cerner les formes pédagogiques** qui leur correspondent (travail individuel et collectif);
- Construire un **outil d'observation** en référence au modèle étudié(travail individuel et collectif);
- **Observer** , (in situ ou à partir de vidéos)(travail individuel et collectif);
- Analyser les éléments recueillis. **Mise en perspective** de ce qui a été constaté avec ce qu'il était envisageable de constater(travail individuel et collectif);
- Réflexion : **intérêt et limite** du modèle(travail individuel et collectif);
- Choix d'un **autre modèle** à mettre à l'épreuve (travail individuel et collectif).

Il ne s'agit pas de livrer des modèles de référence pour agir, mais, en **multipliant les points de vue** référés à différents ancrages, de doter les acteurs d'une palette la plus importante possible d'instruments d'observation et d'analyse. L'objectif est de travailler les **fondements de ces approches**, comment sont pensés les apprentissages des élèves, quel est le rôle du maître, de l'environnement, comment permettre les apprentissages... C'est, en partie, grâce à ces connaissances qu'ils construiront et/ou revisiteront leur pratique.

#### Fiche-action : séance à propos de la méthode coactive référée à Skinner

Étape	Buts	Contenu/consigne	Modalité	Point de vigilance pour le formateur
1	Clarifier ce qu'est une méthode en référence à l'hétérostructuration des connaissances  Qu'est-ce qu'une méthode co-active ?	Le formateur propose une réflexion débat sur une approche pédagogique qui place l'élève en situation d'apprendre à partir d'éléments qui lui sont distincts (maître, livre, télévision, logiciel...). Idem à propos de la co-activité. Comment l'envisager ?	Individuel (recherches et lectures)  Collectif (mise en commun)	Le formateur sera vigilant à ne porter aucun jugement de valeur sur cette méthode. L'enjeu est de cerner le plus précisément possible les rôles de chacun des acteurs de la situation de classe (le maître et les élèves) dans cette forme pédagogique.
2	La théorie skinnérienne	Principes skinnériens, notions de stimulus, réponse et feed-back. Comment sont pensés les apprentissages ?	Individuel (recherches, lectures) Collectif (mise en commun, partage)	Insister sur les fondements de cette approche.
3	Les rôles de chacun (maître et élèves)	Envisager les modalités que peut prendre l'activité de chacun.	Collectif	Le formateur fera en sorte que soit envisagé ce à quoi on devrait s'attendre en classe dans le cadre de cette approche.
4	Construction d'une grille d'observation	En référence à la co-activité skinnérienne, que peut-on envisager comme événements à observer ?	Groupes puis collectif	Ne pas oublier de recueillir les événements inattendus.



Fiche-action : séance à propos de la méthode coactive référée à Skinner

5	Recueil des données	Observation (visionnage d'une situation de classe).	Groupes Collectif	Éviter tout jugement à propos de la situation observée.
6	Analyse	Le constat d'événements en lien avec l'approche skinnérienne est anecdotique ou massif dans ce qui a été constaté ? Que s'est-il passé qui n'avait pas été anticipé ?	Groupes Collectif	Dans un second temps, ouvrir la réflexion sur la référence à d'autres modèles pour construire du sens à propos des événements non prévus.  Débat concernant la pertinence. Mise en perspective avec le modèle de la pratique (Bandura). Rôle de l'environnement.
7	Élaborer un résumé, une trace de ce travail	Garder la trace des éléments saillants de la réflexion, de l'élaboration de l'outil d'observation et de l'analyse	Individuel puis échanges en grand groupe	Le formateur aide à formaliser les éléments qui pourraient intégrer les pratiques futures des enseignants.

Bibliographie indicative

Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants : analyse de pratiques et situations pédagogiques, Paris, PUF.

Bandura, A. (1980). L'apprentissage social. Bruxelles, Pierre Mardaga. 1re édition, 1976.

Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante. Quelle modélisation pour servir cette ambition. Questions vives, vol. 6 n° 18.

Clanet, J. (Dir.) (2008). Recherches en éducation et formation des enseignants. Rennes, PUR.

Clanet, J. & Maurice, J-J. (2009). Dimensions organisatrices des pratiques d'enseignement : la tâche proposée aux élèves et l'activité interactive qui la soutient, in Clanet, J. (Ed.), Recherche/Formation des enseignants. Quelles articulations ? Rennes, PUR.

Houssaye, J. (1994). Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui, PARIS: A. Colin. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1121>

Le Moigne, J. L. (1990). La modélisation des systèmes complexes. Paris, Dunod.

Not, L. (1989). Les pédagogies de la connaissance. Toulouse, Privat.

Vygotski, L. S. (1985). La méthode instrumentale en psychologie, in B. Schneuwly & J-P. Bronckart. Vygotski aujourd'hui. (p. 39-47). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. Texte original paru en 1930.

## Annexe 1 :

### L'apprentissage, trois familles de théories :

1. Les facteurs de l'apprentissage sont internes à l'individu.
2. Les facteurs d'apprentissage sont externes à l'individu.
3. C'est aux niveaux des interactions entre facteurs internes et facteurs externes qu'il faut se situer.

#### 1. Les facteurs internes

- 1.1. L'innéisme
  - 1.1.1. L'hérédité de l'intelligence
  - 1.1.2. La grammaire universelle du cerveau humain
  - 1.1.3. La gelstat-théorie
- 1.2. L'autonomie du sujet
  - 1.2.1. Autodidactisme et autoformation
  - 1.2.2. L'école nouvelle
- 1.3. Le cognitivisme (les sciences de la cognition, cad de la faculté de connaître)
  - 1.3.1. La psychologie différentielle
    - Le computationnisme
    - Le connexionnisme
    - L'énaction
  - 1.3.2. Approches pragmatiques . La médiation.
    - Le PEI de FEURSTEIN
    - La gestion mentale d'Antoine de la Garanderie

#### 2. Les facteurs externes

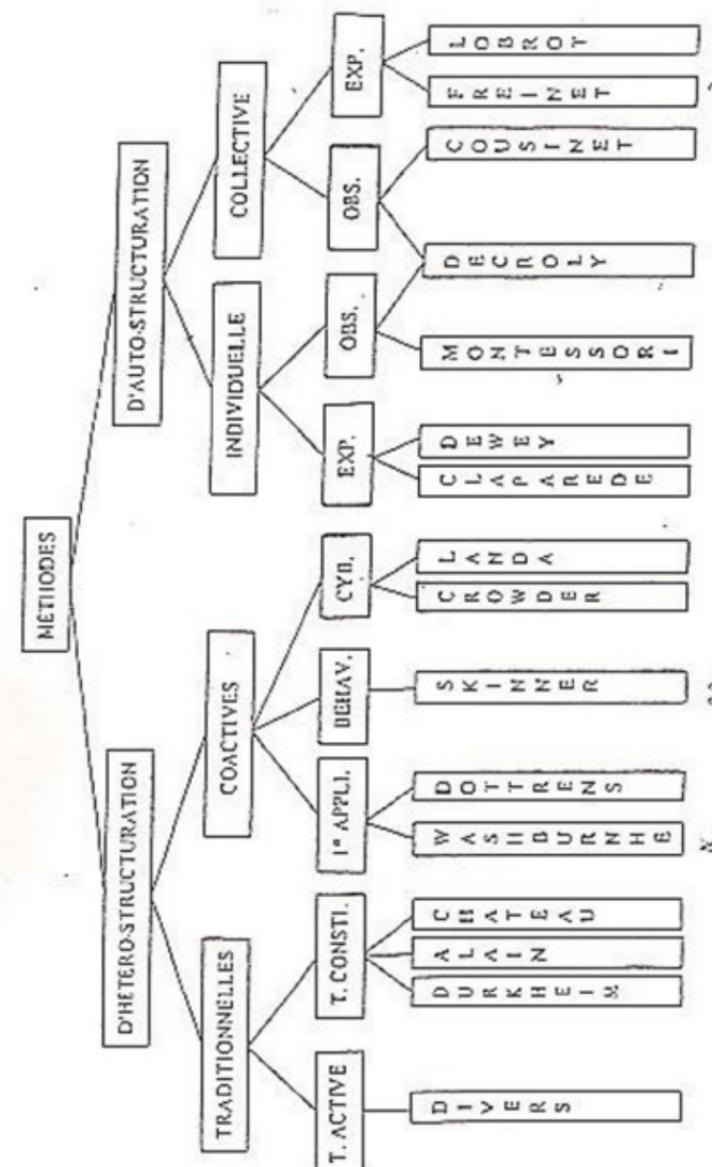
- 2.1. Le behaviorisme (le comportementalisme)
  - Conditionnement simple de Pavlov
  - Conditionnement opérant
- 2.2. Les influences sociales.
  - Le déterminisme social de Bourdieu
  - L'individualisme méthodologique de R. Boudon

#### 3. Interaction entre facteurs internes et externes

- 3.1. L'épistémologie génétique de Piaget
- 3.2. L'apprentissage social d'A. Bandura
- 3.3. Le conflit socio-cognitif de Lev Vigotsky — Bruner
- 3.4. Le courant interactionniste (l'effet pygmalion)

## Annexe 2 :

CLASSIFICATION DES SYSTEMES ETUDIÉS



NOT, L. (1988). Les pédagogies de la connaissance. Toulouse: Privat.



## **Fiche 4 - Favoriser les prises de conscience et de recul sur sa pratique : Produire un écrit réflexif individuel**

*Par Pr Yann Vacher, Université de Corte*

L'entrée dans une pratique réflexive nécessite la plupart du temps un accompagnement car les déstabilisations et résistances sont importantes (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay & Perrenoud 2003). Cet accompagnement peut prendre plusieurs formes :

- dans des modalités sécurisées par un accompagnateur (Charlier et Biémar 2012) telles que l'analyse de pratiques ou l'entretien d'accompagnement.
- dans des dispositifs individuels de travail. Si les modalités collectives d'accompagnement ou en binôme formateur/enseignant sont assez souvent proposées et étudiées (c.f autres outils de ce cahier), la possibilité d'enclencher ce travail individuellement est peu explorée. Cet article propose un outil de cet ordre.



Fiche 4 – Favoriser les prises de conscience et de recul sur sa pratique: Produire un écrit réflexif individuel

## 1. Prise de conscience et décalages

Pour un professionnel, la prise de conscience de ses représentations du métier, de ses schèmes d'action, de ses valeurs et croyances est un élément essentiel de l'entrée en réflexivité (Schön, 1983). Comme nous l'avons évoqué, l'un des freins à l'entrée en réflexivité est la **crainte des remises en cause** qui résultent de ces prises de conscience. « Que la prise de conscience passe par un travail sur soi et oblige à **surmonter des résistances** plus ou moins fortes, voilà qui impose simplement des précautions, une méthode et une éthique » (Perrenoud 2001a, p. 194). De ce point de vue, le passage par un travail individuel présente l'avantage de sécuriser en partie l'activité réflexive. Le levier favorable à cette dynamique est celui d'une **exposition réduite de ces déstabilisations**. En d'autres termes, si la prise de conscience est réalisée lors d'un travail individuel elle ne peut donner lieu au jugement d'autrui. Cet élément peut rendre acceptable l'apparition et la prise en compte de ces prises de conscience/remises en cause. Pour favoriser l'émergence de ces prises de conscience nous avons proposé dans d'autres travaux le travail à partir de la **notion de « décalage »** (Vacher 2015). Il s'agit de provoquer, par des dispositifs de formation et d'accompagnement, des différences d'analyse. Par une série de consignes, l'acteur est amené à faire varier ses points de vue sur la pratique et sur l'analyse qu'il réalise. Lorsque ces décalages sont entre les analyses d'un même acteur on parlera de **décalages internes et externes** si les différences sont produites avec les analyses d'autrui. Ici, pour sécuriser les déstabilisations, on travaillera exclusivement sur les décalages internes.

Fiche 4 – Favoriser les prises de conscience et de recul sur sa pratique: Produire un écrit réflexif individuel

## 2. Travail réel, travail prescrit et travail idéal

L'un des objets assez facilement explorables pour faire apparaître ces décalages est celui du domaine des représentations du travail (Talbot 2012). La confrontation entre les représentations du travail prescrit et du travail réel (Clot 2010) est une source de dissonances qui permet à l'acteur de **clarifier ses façons d'agir et les représentations qu'il a de ces dernières**, dont toute la part de l'activité qui est empêchée. L'exploration du travail idéal est aussi une aide à la prise de conscience de ce que sont les **croyances et valeurs** de l'acteur. C'est aussi le moyen de réfléchir, de faire apparaître les facteurs externes (environnementaux) et **internes** (motivations, capacité, etc...) qui rendent possible ou non la réalisation de cet idéal de l'intervention. On comprend ici la nécessité de **sécuriser cette espace de prise de conscience**. L'acteur est amené à pointer du doigt les éléments de sa pratique ou de son environnement de travail qui ne sont pas forcément en cohérence avec ses valeurs ou croyances. Il peut résulter de cela une **baisse du sentiment de compétence** et de la confiance. Le travail en individuel sans possibilité de jugement externe et par des consignes accompagnantes de travail est susceptible de **favoriser l'acceptation de ces éclairages** et d'en voir la portée constructive. Afin de faciliter le travail sur ces décalages et les prises de conscience qui en sont la conséquence, on favorisera le **travail par écrit** qui présente plusieurs avantages.



### 3. Écrit réflexif

L'écriture réflexive est souvent évoquée comme un facteur puissant de **transformation des pratiques et de développement professionnel** (Morisse & Lafortune 2014). La médiation par l'écrit présente en effet plusieurs avantages qui combinent formalisation et temporisation (Vacher 2015).

- Le passage par l'écrit permet de « **temporiser** » sa réflexion, de ne pas subir la réactivité à laquelle conduit parfois l'oralité. Cette mise à distance temporelle est aussi parfois spatiale; l'émotion passe dans l'écrit puis diminue de ce fait. La mise en mots permet la **distanciation affective**.

- Il permet aussi de clarifier et de **formaliser visuellement sa pensée**. Par l'écriture d'un texte ou d'une modélisation schématique, le professionnel se dote d'une intelligibilité nouvelle sur des phénomènes perçus comme complexes au départ. Cela facilite ainsi le raisonnement sur les composantes des situations vécues.

- L'écriture possède aussi potentiellement l'intérêt de **redonner prise à l'acteur sur ses situations**. Sa capacité à écrire est de nature à redonner confiance à l'auteur alors que l'immédiateté de l'échange oral pourrait lui donner l'impression d'une incapacité à saisir les situations ou les enjeux de l'échange.

- la temporisation permise par le passage à l'écrit est aussi favorable à la **mobilisation de savoirs académiques et professionnels**. Cela favorise l'articulation des différents types de savoirs et d'expériences (Clerc 2011).

Cependant, comme le souligne Clot (2008), la performance de l'usage de l'écrit est conditionnée par le retour que le professionnel réalise sur son contenu. Pour développer un pouvoir d'agir à partir de l'écrit, qu'il soit en termes de réflexivité ou de transformation directe des pratiques, le professionnel doit **travailler plusieurs fois sur le contenu de son écrit** et l'inscrire dans une dynamique itérative. Ce qui est écrit est posé devant soi, c'est une matière évolutive qui s'offre à divers moments à la réflexivité de l'auteur. Un point de vigilance doit être évoqué quant à l'usage de l'écrit, et notamment des écrits réflexifs. Tous les enseignants ne sont pas dotés des mêmes capacités et d'un **rapport positif à l'écriture**. L'usage de ces dispositifs dans le registre réflexif comporte donc un double risque d'obstacles: celui de la mise en mots et celui de la déstabilisation identitaire. L'ensemble de ces éléments est pris en compte dans la conception de l'outil suivant.

## Outil pour favoriser les prises de conscience et de recul sur sa pratique : écrit réflexif individuel

Ce travail individuel se déroule en trois séquences à réaliser dans l'ordre présenté.

### Séquence 1

#### ETAPE 1.1

Écrivez le récit d'une situation professionnelle que vous avez vécue en tant qu'enseignant(e) et la pratique effective mise en oeuvre. Ce récit peut être de taille variable et aller de 1 à 5 pages. À tout moment, vous pouvez faire une pause et/ou écrire en parallèle les questions et remarques qui vous viennent à l'esprit.

#### ETAPE 1.2

Reprenez votre production écrite et tentez d'analyser son contenu à partir des consignes suivantes :  
Quelle est la structure de votre récit ? (chronologique, descriptif, impressionniste, problématisant etc...)

- À votre avis, pourquoi cette structure ?
- Quels sont les registres de votre récit ?
- Quels savoirs académiques et professionnels je mobilise pour le construire et l'étayer ? (psychologique, logistique, institutionnel, didactique, etc...)
- À votre avis, pourquoi ces registres ?
- À partir des verbes d'action relevés dans le récit, tentez de dresser la carte d'identité de l'enseignant(e) que vous êtes, quel est votre style d'intervention, vos représentations dominantes, vos valeurs... ?

#### ETAPE 1.3

Il s'agit de réaliser le bilan de la séquence 1.

- Quelles réflexions vous faites-vous à l'issue de ces séquences de travail ?
- Qu'avez-vous appris (sur votre métier et sur vous) ? Vous pouvez pour cela reprendre les notes que vous avez éventuellement rédigées en parallèle.
- Quelle perspective de formation cela peut-il ouvrir ?

## Séquence 2

### ETAPE 2.1

On démarre cette fois avec l'écriture (ou l'enregistrement audio) du récit d'une pratique idéale d'enseignement, vous choisirez le contexte que vous souhaitez. Ce récit peut être de taille variable et aller d'1 à 5 pages. A tout moment, vous pouvez faire une pause et/ou écrire en parallèle les questions et remarques qui vous viennent à l'esprit.

### ETAPE 2.2

Reprenez votre production écrite et tentez d'analyser son contenu à partir des consignes suivantes :

- Quelle est la structure de votre récit ? (Chronologique, descriptif, impressionniste, problématisant etc...)
- A votre avis, pourquoi cette structure ?
- Quels sont les registres de votre récit ?
- Quels savoirs académiques et professionnels mobilisez-vous pour le construire et l'étayer ?
- A votre avis, pourquoi ces registres ?
- A partir des verbes d'action relevés dans le récit, tentez de dresser la carte d'identité de l'enseignant(e) idéal(e) que vous souhaiteriez être, quel serait votre style d'intervention, vos représentations dominantes, vos valeurs... ?

### ETAPE 2.3

Il s'agit de réaliser le bilan de la séquence 2.

- Quelles réflexions vous faites-vous à l'issue de ces séquences de travail.
- Qu'avez-vous appris (sur votre métier et sur vous) ? Vous pouvez pour cela reprendre les notes que vous avez éventuellement rédigées en parallèle.
- Quelle perspective de formation cela peut-il ouvrir ?

## Séquence 3

### ETAPE 3.1

Reprenez le contenu des 2 séquences précédentes et réalisez une analyse comparative à partir des points suivants ci-dessous, pour chacun d'eux vous laisserez venir vos réflexions, vos résonances vos colères, vos émotions, vos analyses et tout ce qui passe par la tête ! Indicateurs possibles de comparaison :

- la structure des 2 récits
- Les registres abordés
- Les verbes employés
- Les compétences évoquées
- Les représentations sous-jacentes
- Les valeurs sous-jacentes

### ETAPE 3.2

Mise en perspective des deux séquences précédentes.

- Qu'est-ce qui pourrait éclairer le décalage entre la pratique vécue et la pratique idéale ?
- Quels seraient les obstacles qui fondent ce décalage ?
- Quels leviers d'action est-ce que vous possédez pour agir face à ces obstacles ?
- Ces obstacles sont-ils à surmonter ?

### ETAPE 3.3

Il s'agit de réaliser le bilan des trois séquences.

- Quelles réflexions vous faites-vous à l'issue de ces séquences de travail.
- Qu'avez-vous appris (sur votre métier et sur vous) ? Vous pouvez pour cela reprendre les notes que vous avez éventuellement rédigées en parallèle.
- Quelles perspectives de formation cela peut-il ouvrir ?

## Conclusion

L'outil présenté permet au professionnel de se lancer « en réflexivité » dans un **espace individuel sécurisé**. Cette perspective de socialisation à la pratique réflexive est de nature à s'inscrire dans une **dynamique complémentaire de formation**. Ainsi, l'expérience des décalages et les prises de conscience émergentes favoriseront la poursuite d'un travail d'analyse de pratiques en groupe. Le contenu de chacune des séquences peut ainsi donner lieu par la suite à un **travail d'exploitation en groupe ou à un accompagnement par un formateur** si un cadre sécurisé de confiance est établi (cf. notre première partie théorique). Les récits mais aussi les analyses produites lors des trois séquences pourraient ainsi devenir **une matière à retravailler en groupe**. Pour favoriser la transition et sécuriser ce passage au collectif, il serait possible d'envisager dans un premier temps des échanges sur cette matière et ce qui a été vécu lors des trois séquences, puis, dans un second temps, de les retravailler dans une logique d'analyse (cf. outil « De l'échange à l'analyse » Y. Vacher).



---

## Bibliographie indicative

---

- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2003). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, E. & Biémar, S. (dir) (2012). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Clerc, A. (2011). Écrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique. Dans M. Morisse, L. Lafortune, & F. Cros, *Se professionnaliser par l'écriture: quels accompagnements*. Québec: Presses de l'Université du Québec. p. 61-82
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La Découverte.
- Desjardins, J. & Boudreau, A. (2012). Les écrits réflexifs en formation: de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme. Dans Tardif, M. & al., *Le virage réflexif en éducation* (). Bruxelles: De Boeck. p. 161-177
- Morisse, M. & Lafortune, L. (dir.) (2014). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants*.
- Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles: De Boeck, p. 181-208, 3e éd.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic books. (*Le praticien réflexif*. Montréal, Les Éditions logiques, 1994).
- Talbot, L. & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée, *Education & Didactique*, 6, 103-134. <http://www.lcdpu.fr/livre/?GCOI=27000100653570&fa=sommaire>
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive: comprendre et agir*. Bruxelles: De Boeck.



## Fiche 5 - Les notions de représentations sociales et professionnelles en éducation et formation

*Pr Laurent Talbot, Université de Toulouse*

Ce qui caractérise les représentations sociales (RS) ou professionnelles (RP) de toute autre représentation, c'est leur caractère collectif, comme le précisait Émile Durkheim à la fin du XIXe siècle. Dans un premier temps, nous proposons, dans ce document, un quadruple point de vue : un point de vue structural (comment sont-elles organisées?), un point de vue lié à la genèse (comment se construisent-elles?) et un point de vue fonctionnel (à quoi servent-elles?). Enfin, nous proposons un point de vue pratique et méthodologique (comment les appréhender, les décrire et les analyser?).



Fiche 5 – Les notions de représentations sociales et professionnelles en éducation et formation

## 1. Le point de vue structural : comment sont organisées les représentations ?

Une représentation est à la fois « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe **reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique** » (Abric, 1994). Les représentations sociales ou professionnelles sont définies comme un **ensemble organisé d'informations, de connaissances, d'opinions, de croyances et d'attitudes** à propos d'un objet ou d'une situation donnés.

La notion de représentation contribue ainsi à la **formation des comportements** (niveau psychologique) et à l'**orientation des communications sociales** (niveau sociologique). Elle aboutit à différents **processus d'objectivation, de classification et d'ancrage**, que nous étudierons par la suite, et se situe selon Moscovici (1961), sur trois dimensions : la connaissance (l'information), l'attitude et le champ de la représentation.

**Deux théories s'opposent** quant à la description de la structure d'une représentation: la théorie du noyau central et celle des principes générateurs de prise de position.

Fiche 5 – Les notions de représentations sociales et professionnelles en éducation et formation

### 1.1 La théorie du noyau central

Abric (1994) pose l'hypothèse que toute représentation est organisée autour d'un noyau central, et qu'elle constitue un **système symbolique organisé et structuré**. Le noyau central est l'élément fondamental de la représentation. Il recouvre deux fonctions principales.

- Une **fonction génératrice ou de signification** : c'est par lui que se crée ou se transforme le sens des autres éléments de la représentation sociale. Le noyau central est l'élément par lequel se crée ou se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Le noyau central c'est ce par quoi les éléments de la représentation prennent un sens ou une valence.
- Une **fonction organisatrice** : c'est lui qui régit les relations unissant les différents éléments qui constituent la représentation. C'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments d'une représentation. De ce point de vue-là, ce noyau central va être l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation.

Par exemple, pour ce même auteur, la **représentation sociale de l'artisan** est caractérisée par un noyau central fait de **cinq notions** : travail manuel, travail de qualité, apprenti, travail personnalisé, et amour du métier. Un autre exemple: l'élément central de la **représentation sociale de la corrida** est la mort du taureau. Mais la dimension de centralité ne suffit pas, il faut prendre en compte la **dimension évaluative** de la représentation. Pour la corrida, certains trouveront que c'est une tradition à respecter (évaluation positive), et d'autres l'assimileront à un acte barbare (évaluation négative). En fait, selon cette approche, le consensus se ferait sur la dimension centrale de la représentation, tandis que le dissensus s'articulerait autour de la dimension évaluative. Le noyau central dépend donc de **l'objet de la représentation et des relations qui unissent les sujets à cet objet**. C'est l'élément le plus stable de la représentation. C'est lui qui assure également son unité (il recouvre ses aspects consensuels). À partir de cette théorie du noyau central d'Abric, Flament (1989) met en évidence l'existence d'**éléments périphériques**, gravitant autour du noyau central et plus ou moins proches de lui.



Ces éléments, ou schèmes périphériques, sont organisés par le noyau central de la représentation. Ils se situent à **l'interface du noyau central et de la «réalité»**. Ils assurent le fonctionnement rapide et économique de la représentation comme un système de référence qui en indiquerait la normalité. Ces schèmes périphériques constituent «une zone tampon (...) qui assure la stabilité relative (du noyau central) de la représentation» (Flament, 1989, p. 210). Par cette fonction même de protection, ils courent évidemment le risque d'être altérés par les désaccords et les contradictions qui peuvent exister entre la réalité et la représentation. Pour résumer, les schèmes périphériques vont avoir trois fonctions essentielles :

- une **fonction de compréhension de la réalité** résultant de l'ancrage de la représentation;
- une fonction de régulation qui permet de contextualiser la représentation, c'est-à-dire de prendre en compte les données nouvelles éventuelles tout en se référant au noyau central; on qualifiera alors ces schèmes de «normaux»;
- et enfin une fonction de protection, de «zone tampon», nous l'avons vu; on les appellera alors «schèmes étranges».

Le second courant des approches structurales des représentations est celui représenté par **l'école de Genève**. Après les travaux de Moscovici (1961), il est représenté essentiellement par Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi. Les représentations sont alors définies comme des **principes générateurs de prise de position** en fonction des différents rapports sociaux.



## 1.2 La théorie des principes générateurs de prise de position

Pour l'école suisse, il convient d'interpréter les représentations comme des prises de position de natures différentes. En ce sens, ce sont des **principes générateurs de prises de position** qui sont liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux. Elles sont donc **sociales et professionnelles car contextualisées**, notamment par des rapports sociaux et professionnels. Elles vont aussi organiser les processus symboliques intervenant dans les rapports sociaux et professionnels. En ce sens, elles sont des **principes organisateurs** qui régulent les rapports symboliques. Ces différents principes organisateurs seront activés ou non selon le contexte social ou professionnel rencontré. C'est en ces termes que l'on peut parler de contextualisation. Il y a donc bien une différence fondamentale avec l'approche d'Abrić puisque celui-ci précise bien que le système central constitué par le noyau central de la représentation est d'une certaine façon relativement **indépendant du contexte social et matériel** immédiat dans lequel la représentation est mise en évidence.

Au contraire, pour l'école suisse, le contexte ne pouvant donc plus être occulté et jouant un rôle dans l'activation des différentes représentations, les auteurs proposent d'étudier les représentations sociales selon trois dimensions.

- La dimension de **la connaissance**: les RS et RP sont une forme de connaissance socialement et professionnellement élaborée et partagée, ayant une visée pratique, et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ou professionnel.
- La dimension de **la structure**: cette dimension renvoie à l'idée d'image, de modèle social ou professionnel, et ne peut exister que si les éléments de la représentation sont réunis et hiérarchisés. Pour Doise, cette dimension représente les schèmes prescriptifs. Il s'agit de l'organisation de la connaissance dans l'univers mental du sujet, la manière avec laquelle il relie les éléments de contenu. Le champ de structure renvoie à l'idée d'image de modèle social, au contenu concret d'un aspect précis de l'objet de représentation.
- La dimension de **l'attitude**: l'attitude achève de dégager l'orientation globale, positive ou négative, favorable ou défavorable, du sujet ou du groupe à l'égard de l'objet de la représentation. La dimension de l'attitude représente l'ensemble des schèmes évaluatifs. La notion d'attitude peut donc être envisagée selon trois axes:
  - Celui de **l'orientation** (ou direction) : le sujet a une attitude favorable / défavorable (positive/négative, pour/contre) vis-à-vis de l'objet;
  - Celui de **l'intensité** (ou dimension affective de l'attitude) : le sujet est indifférent / passionné (modéré/enthousiaste) vis-à-vis de l'objet;
  - Celui de **la tendance d'action** : le sujet présente une intention d'agir plus ou moins grande vis-à-vis de l'objet de la représentation.

## 2. Le point de vue de la genèse: comment se construisent-elles?

Les représentations se construisent dans **les rapports sociaux et professionnels**. Elles sont en même temps un processus et un produit. Elles se constituent dans le système social ou professionnel dans lequel le sujet est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social ou professionnel. La représentation est **l'action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe**. C'est aussi le fait qu'une représentation peut être également une image, une figure, un symbole. La représentation est donc une **manière d'interpréter la réalité en termes de pensée sociale ou professionnelle**. C'est donc une forme de connaissance sociale ou professionnelle qui se construit en fonction du contexte environnant le sujet ou le groupe mais aussi en fonction de l'objet de représentation (situations, événements, objets sociaux, communications...). Le social et le professionnel y interviennent par **le contexte, la communication, le bagage culturel, les valeurs et les idéologies du groupe d'appartenance**. La représentation est le produit (le contenu) et le processus (une activité) d'une élaboration psychologique et sociale du réel. Le marquage social et professionnel des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres.



## 3. Le point de vue fonctionnel: à quoi servent-elles ?

Les **représentations sociales** sont une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique, concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble. De même les **représentations professionnelles** constituent des connaissances spécifiques au métier, socialement élaborées de la même manière au sein même de la profession. La représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social. Elle va déterminer leurs comportements, et leurs pratiques. C'est une « **grille de lecture** » de la réalité. Il peut se faire également que le comportement, et les pratiques participent au changement des représentations. Les représentations répondent à quatre fonctions essentielles.

Les représentations répondent à **quatre fonctions essentielles**.

### 3.1 Une fonction de savoir

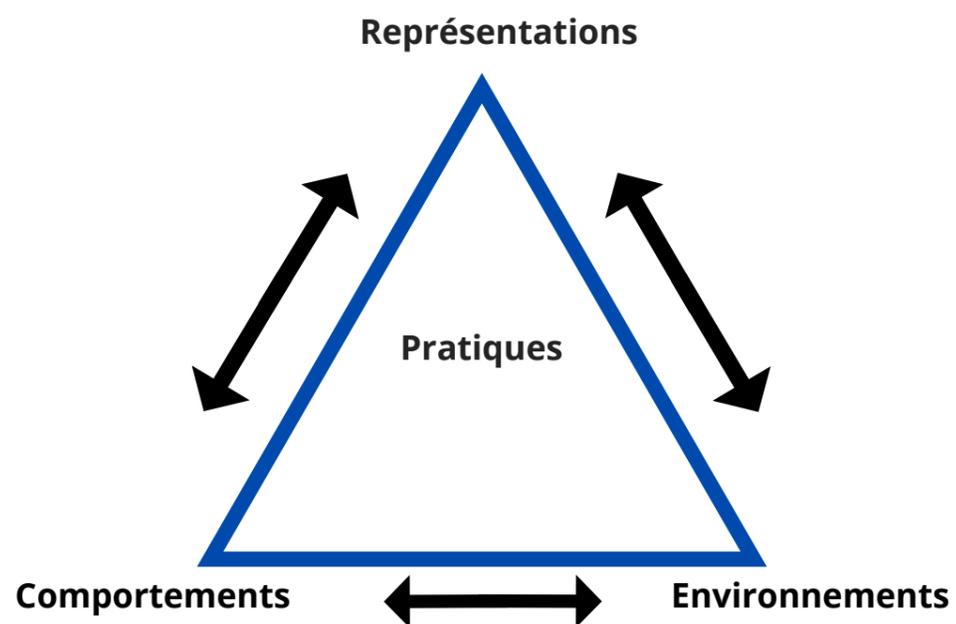
Elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Elles représentent le **sens commun** et permettent d'assimiler les connaissances en cohérence avec le fonctionnement cognitif des individus.

### 3.2 Une fonction identitaire

Elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la **spécificité des groupes**. Les représentations permettent à la fois de situer l'individu dans le champ social et d'élaborer une identité sociale. Elles permettent les **processus de comparaisons sociales** par la surévaluation de certaines caractéristiques de son propre groupe. Elles définissent l'identité des groupes, et elles jouent un rôle important dans le **contrôle social** exercé par le groupe sur ses membres.

### 3.3 Une fonction d'orientation

Elles guident les comportements, comme les comportements peuvent aussi modifier à leur tour les représentations. En s'aidant de la théorie socio-cognitive de Bandura (2003), on peut s'aider du schéma suivant (Talbot, 2019) pour comprendre et analyser les pratiques sociales ou professionnelles.



On comprendra bien ici qu'un changement de pratiques ne peut se faire sans au moins un changement sur l'une de ces trois dimensions : les représentations, le comportement ou l'environnement dans lequel il s'opère. Ce changement de pratiques est plus facile à opérer.

### 3.4 Fonction justificatrice

Elles permettent, a posteriori, de justifier les prises de position et les comportements.

## 4. Fiche-action : le point de vue pratique et méthodologique

Comment appréhender, décrire et analyser les représentations? Il faut tout d'abord distinguer **représentations sociales et représentations professionnelles**. Si on résume les travaux de Moscovici (1961), une représentation sociale est de l'ordre du cognitif, de l'ordre de savoirs partagés par un groupe. Elle est constituée d'énoncés figuratifs et évaluatifs à propos d'un objet complexe du contexte. Elle constitue un **modèle d'interprétation** de la «réalité» (contextualisation) et guide le comportement (à moins que ce soit l'inverse, ou plutôt les deux simultanément) en structurant les connaissances et l'attitude à propos de l'objet de représentation en question. Elle est surtout élaborée au sein de **différents groupes d'appartenance sociale**. Se pose alors le problème de l'étude de la représentation d'une profession au sein même de cette profession. Nous n'avons pas affaire dans ce cas à différents groupes d'appartenance sociale.

En fait, les représentations professionnelles (Blin, 1997) fonctionnent à l'identique des représentations sociales (Moscovici, Doise). **Cinq traits**, dégagés initialement, caractéristiques des représentations sociales, s'appliquent également aux représentations professionnelles :

- Elles ne sont pas le reflet du « réel », elles véhiculent des erreurs de perceptions, elles sont contextualisées;
- Elles correspondent à une catégorisation de la réalité;
- Elles sont contextualisantes;
- Elles sont évaluatives;
- Elles sont fonctionnelles : elles permettent de rationaliser;
- Elles fournissent un code permettant la constitution d'un groupe, elles favorisent donc les échanges à l'intérieur de celui-ci (valeurs, opinions ...). Elles ont cependant des caractéristiques propres. Ce sont des représentations sociales mises en œuvre et spécifiées par :
  - Le **contexte et l'environnement** professionnels (sphère du travail);
  - Des **objets** professionnels (objets pertinents, valorisés dans les enjeux du contexte, polymorphes);
  - Les **acteurs et les groupes professionnels** (représentations de tâches, intention, normes, statut, savoir-faire, expériences, valeurs, modèles, références idéologiques...);

Elles sont donc élaborées dans **l'action et l'interaction** professionnelles.

Elles s'exercent et se construisent dans un champ professionnel spécifique. Le **contexte professionnel** joue donc un rôle éminemment important dans leur construction. Il s'agit bien d'acteurs particuliers : des professionnels. En tant qu'objets de connaissance, les représentations professionnelles sont avant tout sociales au sens défini initialement par Moscovici. Toutefois, il y a bien une différence entre représentations professionnelles et représentations sociales d'une profession ou d'un métier (voir Bourdoncle). Les représentations sociales de la profession d'enseignants peuvent être saisies **dans l'ensemble de la population** comme l'a fait Moscovici au sujet de la psychanalyse en 1961. Ce n'est pas le cas des représentations professionnelles des enseignants qui ne peuvent être saisies que **chez ces mêmes enseignants**. Elles seront donc différentes également par leur structure et leur contenu, les contextes étant différents.

Elles sont donc instrumentales et expérientielles. En ce sens, ce sont des outils qui permettent l'**action professionnelle** (guidance). Elles orientent et guident probablement l'action du professionnel.

Elles sont également l'expression d'une pratique. Inversement, l'action professionnelle participe à la **construction des représentations professionnelles**. Beaucoup d'objets professionnels sont étrangers au reste de la population tandis qu'ils sont parlants pour les professionnels. Les pratiques professionnelles, liées aux caractéristiques du contexte, sont également étroitement liées aux représentations professionnelles que se font les acteurs (Altet, 2002).

Elles peuvent être également représentatives du degré **d'engagement et d'implication de la personne** dans son activité professionnelle. Elles se construisent, et elles sont donc des prises de position par rapport à certains référents communs à la profession. En ce qui concerne les trois dimensions d'analyse dégagées par Moscovici, on admet que le **poids de l'attitude** (fortement liée à l'idéologie et à la place occupée dans la société par rapport à l'objet de représentation) est beaucoup moins déterminant dans les représentations professionnelles que dans les représentations sociales.

Il existe une grande différence dans la dimension de la connaissance entre représentations professionnelles et sociales, cette différence étant due à la diversité de l'information véhiculée au sein des groupes sociaux ainsi qu'à la diversité des pratiques. Il semble également que ce soit une dimension difficile à saisir lors des études des représentations professionnelles car les acteurs se sentent évalués (contrôlés). Concernant la **dimension de la structure de la représentation**, le volume et la qualité des connaissances des professionnels sur leur profession vont donner une certaine souplesse de structuration aux représentations professionnelles, tandis qu'ils seront plus rigides et plus rétrécis dans les représentations sociales.

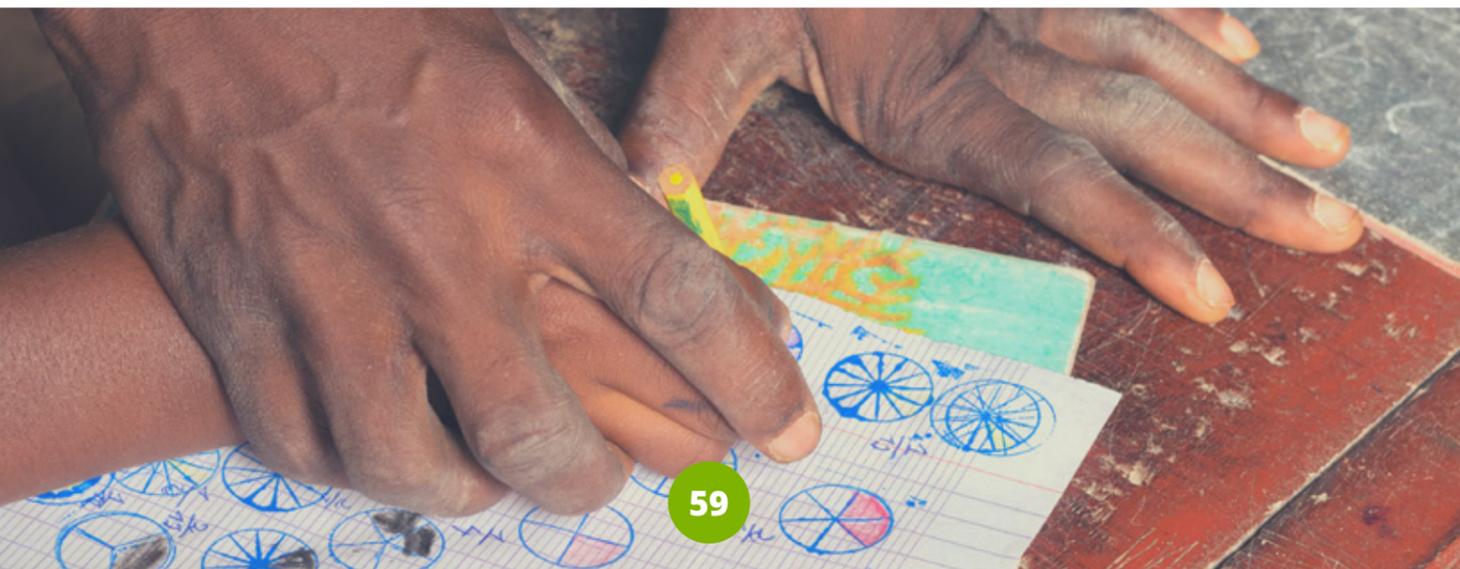
**Concrètement, on peut appréhender et analyser les représentations sociales ou les représentations professionnelles en utilisant différentes méthodologies. Avant de procéder à une analyse de pratiques, le formateur, l'évaluateur peuvent faire émerger les représentations sur l'enseignement, l'apprentissage, les apprenants, leurs difficultés, un point ciblé à travailler..., pour mieux en comprendre le fonctionnement et utiliser l'une des méthodologies suivantes (la liste n'est pas exhaustive).**

## 4.1 Le questionnaire ou l'entretien

En nous référant au modèle de Moscovici (1961) nous poserons **quatre types de questions** aux sujets :

- Des questions d'ordre socio-biographique;
- Des questions liées à la connaissance de l'objet;
- Des questions relatives à la structure de la représentation;
- Des questions en lien avec l'attitude du sujet par rapport à l'objet étudié.

Selon le nombre de questionnaires ou d'entretiens réalisés, on pourra utiliser différentes méthodologies: des **méthodologies qualitatives** d'analyse de contenu si le nombre est peu important (Bardin, 2003), en formation par exemple; **quantitative** si le nombre de questionnaires ou d'entretiens est élevé (en utilisant en recherche des logiciels qui permettent de faire des classifications hiérarchiques descendantes, et des analyses factorielles; par exemple IRAMUTEQ).



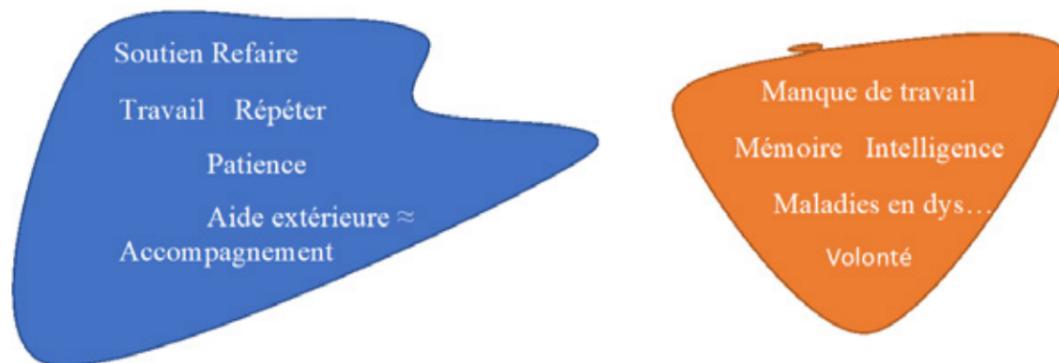
## 4.2 Dessins et schémas

Des **analyses de similitude** (Talbot, 2006) peuvent également être opérées grâce à certains logiciels. On peut aussi demander au sujet d'écrire autour du mot de l'objet représentationnel étudié des notions faisant penser à l'objet. Se dégagent alors peu à peu les représentations.

Par exemple:



### DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE - parents



## 4.3 L'analyse SWOT

L'analyse, ou matrice SWOT, est un outil permettant de **déterminer les RS ou RP** sur une notion, un thème, un problème ou une situation. Elle permet d'aider à la décision. Les forces et les faiblesses sont souvent d'ordre interne, tandis que les opportunités et les menaces se concentrent généralement sur l'environnement extérieur. Le nom est un acronyme pour les quatre paramètres examinés par la technique :

- **Strengths (forces)** : caractéristiques de l'objet ou du projet qui lui donnent un avantage sur les autres.
- **Weaknesses (faiblesses)** : caractéristiques qui désavantagent l'objet ou le projet par rapport aux autres.
- **Opportunities (opportunités)** : éléments de l'environnement que l'objet ou le projet pourrait exploiter à son avantage.
- **Threats (menaces)** : éléments de l'environnement qui pourraient causer des problèmes à l'objet ou au projet.

On parle aussi d'**analyse FFOM** (forces, faiblesses, opportunités et menaces) ou **AFOM** (atouts, faiblesses, opportunités et menaces). Par exemple, on peut analyser les représentations professionnelles des enseignants sur le projet de leur établissement (PE)

	POSITIF	NÉGATIF
Internes au PE	<p><b>Strengths (forces)</b> Il fédère les enseignants. Il permet de faire un diagnostic de nos difficultés. Il permet de savoir où on va. Il permet de penser aux élèves en difficultés...</p>	<p><b>Weaknesses (faiblesses)</b> C'est beaucoup de travail pour les enseignants. C'est du temps gaspillé. Il révèle des zones de fractures. C'est difficile de se mettre d'accord. C'est toujours les mêmes qui font le travail...</p>
Externes au PE	<p><b>Opportunities (opportunités)</b> Il répond à la demande institutionnelle. Il nous permet de mieux communiquer avec les inspecteurs...</p>	<p><b>Threats (menaces)</b> Les parents ne le comprennent pas. La mairie pourrait s'en servir pour diminuer les subventions...</p>

## 4.4 Le Q-Sort

Le **Q-Sort** se présente généralement sous la forme d'une **série d'assertions** explorant toute la variété des représentations concernant **une notion, un thème, un problème ou une situation**. Cette série peut être relativement courte (20 ou 25 items) ou beaucoup plus longue (jusqu'à 70 items), en fonction de l'objectif poursuivi.

### Par exemple:

Quelles sont les caractéristiques du bon élève selon vous ?

- C'est un élève intelligent oui  non
- C'est un élève travailleur oui  non
- C'est un élève qui a de la mémoire oui  non
- C'est un élève qui écoute oui  non
- C'est un élève qui a les bons gènes oui  non
- C'est un élève qui sait s'adapter aux situations oui  non
- C'est un élève qui est bon camarade oui  non
- C'est un élève qui a des parents qui s'occupent de lui oui  non
- C'est un élève qui participe à la classe oui  non
- C'est un élève qui aime la compétition oui  non
- C'est un élève qui aime la coopération oui  non

Etc....

Il s'agit de choisir trois items auxquels on adhère et, d'en rejeter trois autres auxquelles on n'adhère pas, puis de **justifier entre pairs** les choix retenus et d'échanger pour dégager les caractéristiques constitutives du sujet travaillé. (Voir les exemples donnés avec leur exploitation dans les livrets OPERA) D'autres techniques et, d'autres outils peuvent servir à recueillir des RS ou des RP: **le brainstorming, les abaqes, le portrait chinois, le blason, les différents scénarios...**



---

## Bibliographie indicative

---

Abric, J.C., (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique in Guimelli, Ch.(Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux & Niestlé, Lausanne, p.74.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle». *Revue française de pédagogie*, 2002, n° 138, pp. 85-93.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11e éd.). Paris: PUF.

Blin, J. F. (1997) *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.

Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales in Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan*, 63, p. 49-56.

Talbot, L. (2019). De l'étude des pratiques d'enseignement à la proposition d'un modèle théorique in Etienne, R., Ragano, S. & Talbot, L. (Dir., 2019). *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* Paris : L'Harmattan, pp. 181-195



## **Fiche 6 - De l'auto-analyse de pratiques des enseignants à l'auto-évaluation des élèves pour l'amélioration des apprentissages**

*Pr Afsata Paré/Kaboré,*

*Université Norbert Zongo à Koudougou*

L'auto-analyse de leurs pratiques par les enseignants est de l'ordre de la réflexivité qui participe à faire d'eux des professionnels, des praticiens réflexifs (Paquay et al., 1996) centrés sur l'amélioration constante de leurs pratiques, soucieux qu'ils sont de la qualité des apprentissages de leurs élèves. Pour ceux-ci, l'auto-évaluation, en tant que capacité, stratégie, processus mental, ... selon le sens que lui donnent les différents chercheurs (Dory, De Foy et Degryse, 2009), apparaît aussi comme un moyen pédagogique de contrôle des apprentissages par l'apprenant lui-même dont la préoccupation est l'efficacité de ses actions d'apprentissage. Dans ce processus, l'objet de l'auto-évaluation, le moment de cette auto-évaluation au cours de l'action concernée et bien d'autres aspects sont des points sur lesquels l'attention devrait s'attarder. Être capable d'auto-analyse ou d'auto-évaluation ne va pas de soi, d'où l'importance pour les enseignants de travailler, pour ce qui les concerne, à son développement dans le cadre de leurs pratiques et d'y exercer les apprenants.

L'objectif général de cette fiche est de faire en sorte que les enseignants du primaire et leurs élèves puissent développer des habitudes d'auto-évaluation de leurs pratiques et de leur processus d'apprentissage afin d'améliorer celui-ci.

## 2. Évaluation, auto-évaluation : les concepts

L'évaluation est le fait d'évaluer, et est un acte qui suppose une collecte d'informations, un jugement de valeur et une prise de décision qui est fonction du jugement posé (Valléan, 2009).

Du fait de ses fonctions, l'évaluation peut être **diagnostique, formative ou sommative** (Paré/Kaboré et Nabaloum/Bakyono, 2014). Nous nous préoccupons surtout de l'évaluation formative plus en rapport avec nos préoccupations d'auto-analyse.

Si l'évaluation diagnostique se situe en général en amont de l'apprentissage et l'évaluation sommative en fin de formation, pour informer sur l'atteinte des objectifs terminaux du programme en aidant à prendre les décisions de type promotion, sanction et certification, l'évaluation formative est quant à elle une évaluation qui se fait tout au long du processus de formation et dont la fonction est de pouvoir remédier aux difficultés d'apprentissage au fur et à mesure que se déroule la formation. C'est une évaluation continue dont la principale fonction est d'assurer la progression de l'apprenant : identifier le niveau de l'apprenant, découvrir ses difficultés, développer de nouvelles stratégies d'apprentissage. C'est dans cette logique que se situe l'auto-évaluation.

L'auto-évaluation dite aussi « **auto-évaluation formative** » (Nunziati 1990) donne à l'évaluation une orientation formatrice aussi dans la mesure où l'apprenant est amené, avec l'aide du formateur, à **évaluer lui-même ses propres productions** et à déterminer quelles mesures sont nécessaires pour améliorer ses apprentissages.

Plus spécifiquement, les enseignants devraient :

- pouvoir expliquer le concept et les enjeux de l'auto-analyse, auto-évaluation, dans l'amélioration des apprentissages ;
- développer des stratégies d'auto-analyse de leurs pratiques ;
- construire des activités à même d'aider les élèves à être capables d'auto-évaluation ;
- être à même de mettre en œuvre des activités de développement de leur capacité d'auto-analyse ;
- entraîner des collègues et des stagiaires élèves-maîtres à mettre en œuvre des activités similaires d'auto-évaluation de leurs pratiques d'enseignement-apprentissage.



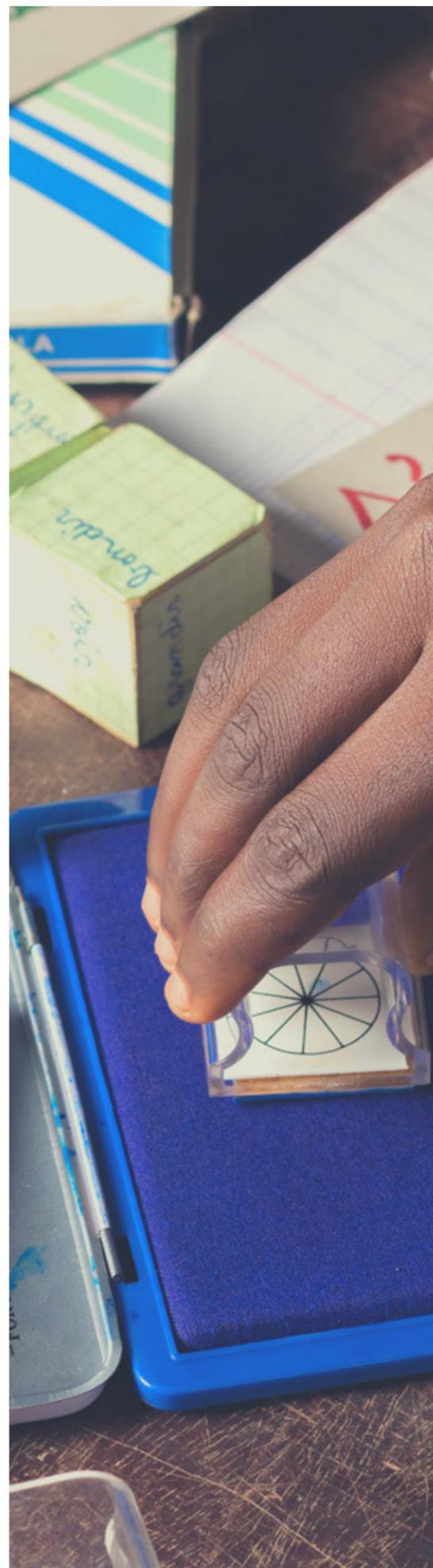
L'auto-évaluation tout comme l'évaluation par les pairs sont donc également formatrices au-delà d'être formative parce qu'elles supposent une **forte implication de l'apprenant** qui participe à l'élaboration de l'outil d'évaluation et qui en apprend donc sur les modalités d'évaluation. L'auto-évaluation occupe donc une place centrale dans l'apprentissage auto-dirigé et dans la régulation de la pratique. En outre, « le concept d'auto-évaluation recouvre des acceptions plurielles englobant : **l'estime de soi et le concept de soi, l'évaluation de ses propres compétences, l'évaluation de soi en action et enfin la régulation métacognitive** » (Dory, De Foy et Degryse, 2009). Le formateur aussi peut procéder à son auto-évaluation pour améliorer ses pratiques. Cependant, en ce qui le concerne, les concepts d'auto-analyse ou de réflexivité semblent privilégiés (Campanale, 2007, p.1).

### 3. Auto-évaluation et métacognition

La **métacognition** désigne ce que nous savons de notre manière d'apprendre, de connaître, de savoir. **Mieux on se connaît sur ce plan, mieux on apprend.** La métacognition concerne la connaissance des processus mêmes du savoir (acquisition, perpétuation, modification).

Toutes les fois où l'enseignant demandera à l'élève d'expliquer comment il est parvenu à telle ou telle réponse, à tel ou tel résultat (bon ou mauvais), chaque fois qu'il lui demandera de bien réfléchir à ce qu'il fait et à la manière dont il s'y prend pour traiter un exercice, de vérifier sa démarche pour s'assurer qu'il s'y prend bien, **il l'entraîne à la métacognition**, c'est-à-dire à une auto-évaluation, à une réflexion sur ses méthodes de travail, sur sa connaissance de lui-même en tant qu'**être pensant et agissant**. Cela s'apprend et il est important, donc, d'y entraîner les enfants, car le développement de la métacognition est un puissant levier de contrôle des activités, de développement de méthodes efficaces de travail, de processus pertinent d'apprentissage, et donc de la qualité de celui-ci (République du Niger, UNICEF, 2019).

Le développement de la métacognition chez les apprenants rime avec celui de la capacité à l'auto-évaluation.



### 4. Les enjeux de l'auto-évaluation/auto-analyse pour l'amélioration des apprentissages

Dans les évaluations classiques, l'accent est mis sur la mesure de l'acquisition des connaissances en négligeant le **développement des compétences** (Sylla, 2004).

L'auto-évaluation est une forme d'évaluation qui s'attache surtout aux démarches et aux savoir-faire. Le formateur aide alors les apprenants à **tendre vers une autonomie** et cela implique aussi la capacité à s'évaluer entre pairs (co-évaluation ou inter-évaluation) (Paré-Kaboré et Nabaloum-Bakyono, 2014).

L'enseignant qui s'inscrit dans une dynamique d'auto-analyse de ses pratiques est dans une **logique de centration sur la qualité des apprentissages** de ses élèves en se posant constamment la question de savoir s'il s'y prend bien pour que ces derniers apprennent et s'il n'y a pas mieux à faire pour cela.

C'est dans le même but d'améliorer la qualité des apprentissages, que l'enseignant **soutiendra le développement de la métacognition et de la capacité d'auto-évaluation** chez l'apprenant.



## 5. Les stratégies d'auto-évaluation / d'auto-analyse

### 5.1 Pratiques enseignantes, auto-analyse et réflexivité

Être capable d'analyser sa propre pratique professionnelle fait désormais partie des **objectifs de formation initiale ou continue des enseignants**. Cette capacité liée au champ de la réflexivité vue comme condition de professionnalité des enseignants, amène à considérer, dans le prolongement d'un certain nombre de chercheurs, que l'enseignant professionnel est un praticien réflexif (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996). **Auto-évaluation, auto-analyse, et réflexivité**, semblent donc aller dans le même sens même si l'une ou l'autre expression, comme cela a déjà été dit, pouvait s'utiliser en fonction du public en présence comme le mentionne Campanale (2007, p.1): Au niveau de la formation, tout se passe comme si l'analyse réflexive était réservée aux enseignants et l'auto-évaluation aux élèves. Dans le présent texte nous adoptons cette distinction.

Comment aider l'enseignant dans sa quête de professionnalité, dans le renforcement de ses capacités d'auto-analyse ou de réflexivité? Le praticien réflexif, praticien professionnel, **réfléchit sur son agir professionnel** pendant qu'il se déroule ou juste après.

Pour développer cette capacité chez les enseignants, comme le précise Campanale, il est fait recours à des **séminaires d'échanges et de discussion** portant sur des pratiques effectives observées ou dont on a le récit écrit ou la forme enregistrée. Ces supports d'analyse présentent à la fois **les activités de l'enseignant et celles des apprenants** et l'analyse doit porter sur le lien entre les deux ainsi que sur les conséquences sur les apprentissages des élèves. Cette analyse permet de « décrire, de mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique » (Altet, 2000, p. 28 citée par Campanale, 2007, p. 5).

Les échanges, les interactions entre les participants au séminaire permettent des prises de conscience sur les **pratiques effectives**, leurs incidences et sur les différentes modalités possibles d'actions et leurs effets potentiels sur les apprenants et sur leurs apprentissages. Cette prise de conscience ouvre la voie à **des remises en question de ses propres pratiques**, des prises de distance, des réflexions sur les limites de ses propres pratiques, leurs **atouts** aussi, et sur d'autres manières de faire, d'autres manières de s'y prendre avec les apprenants pour plus d'efficacité.

Cet exercice prépare les enseignants à **savoir regarder leurs propres pratiques, à les analyser dans la même logique en identifiant les points sur lesquels des améliorations de pratiques sont possibles ultérieurement**. C'est cet exercice d'auto-analyse répété qui induira un savoir-analyser garantissant l'installation d'**une posture de réflexivité chez l'enseignant**, faisant donc de lui un professionnel.

Pour parvenir à l'analyse concertée entre pairs ou à l'autoanalyse, il importe que des critères d'analyse, en liaison avec les objectifs de formation, soient clairement établis. Pour ce faire, **une grille est généralement élaborée**. Les modalités d'analyse des méthodes de travail, des démarches de résolution de problèmes, de la participation aux activités de cours ou du groupe, du savoir, du savoir-être, etc. de l'enseignant et des apprenants sont précisés sur la grille dont l'élaboration gagne à être collégiale. Ci-dessous un exemple de grille d'analyse conçu et expérimenté lors de l'atelier APPRENDRE de formation, à l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes en vue de la professionnalisation des acteurs de l'éducation, atelier tenu à Ouagadougou en novembre 2019. Cette grille sera exploitée pour la formation pratique plus loin.



**OUTIL D'OBSERVATION ET D'ANALYSE POUR LE PRIMAIRE**

**I- IDENTIFICATION**

Nom et prénom(s) de l'observateur ..... Date de l'observation.....  
 Nom et prénom(s) du présentateur..... École..... Classe..... Effectif..... F.....G.....  
 Présents.....  
 Discipline observée..... Thème..... Titre.....  
 Durée..... Début..... Fin..... Temps mis.....  
 Objectifs de la leçon.....

**II- ORGANISATION DE LA CLASSE**

Domaine	Indicateurs	Observations/Description	Analyse
Aspects matériels	Affichage des documents réglementaires		
	Aides pédagogiques		
	Documents pédagogiques		
	Décoration production d'élèves affichées		
	Disposition des tables-bancs des élèves		
	Équipement préparation du matériel		

**III - DÉROULEMENT DE LA SÉANCE**

Domaines d'observation	Étapes/Indicateurs	Observation/Description		Analyse
		Activités du présentateur	Activités des élèves	
Domaine relationnel	<b>Introduction</b>			
	Mobilisation des élèves			
	Gestion des problèmes d'indiscipline			
	Valorisation des réponses des élèves			
	<b>Développement</b>			
	Regroupement varié : travail individuel par binôme par groupe			
	Sollicitation d'un maximum d'élèves durant l'activité			
	Développement d'une interaction d'échanges ouverts, d'une ambiance de travail dynamique			
	Déplacements, utilisation de l'espace à bon esdient			
	Valorisation des réponses des élèves			
Domaine pédagogique	<b>Évaluation</b>			
	Exploitation des productions des élèves			
	Valorisation des réponses des élèves			
	<b>Introduction</b>			
	Motivation, implication dans les tâches, attention portée aux situations au quotidien			
	Questions de formes variées, ouvertes			
	<b>Développement</b>			
	Motivation, implication dans les tâches,			

Domaines d'observation	Étapes/Indicateurs	Observation/Description		Analyse
		Activités du présentateur	Activités des élèves	
	attention portée aux situations au quotidien			
	Centration sur l'apprenant, son activité, ses procédures d'apprentissage			
	Choix de méthodes de situations actives			
	Questions de formes variées, ouvertes			
	Interactions variées M/El, El/M, El/El			
	Prise en compte de la diversité des élèves, particulièrement les élèves en difficulté			
	<b>Évaluation</b>			
	Questions de formes variées, ouvertes			
	Prise en compte de la diversité des élèves, particulièrement les élèves en difficulté			
	Motivation, implication dans les tâches, attention portée aux situations au quotidien			
Domaine didactique	<b>Introduction</b>			
	Contrôle des prérequis, rappel			
	Consignes claires comprises			
	Maîtrise de la langue à l'oral			
	Maîtrise de la langue à l'écrit			
	<b>Développement</b>			
	Travail à partir des représentations			
	Apprentissage de nouveaux savoirs enseignés, conceptualisation			
	Consignes claires comprises			
	Maîtrise des contenus			
Mise en activité sur des tâches de recherche, situations problèmes				

Domaines d'observation	Étapes/Indicateurs	Observation/Description		Analyse
		Activités du présentateur	Activités des élèves	
	Activités métacognitives			
	Adaptation des situations d'apprentissage aux objectifs fixés			
	Capacité à adapter sa progression en fonction des circonstances			
	Maîtrise de la langue à l'oral			
	Maîtrise de la langue à l'écrit			
	Gestion des erreurs comme étape d'apprentissage			
	Conclusion proactive de l'activité			
	<b>Évaluation</b>			
	Consignes claires comprises			
	Évaluation formative, remédiations variées			
Domaine pédagogique	Gestion des erreurs comme étape d'apprentissage			
	Activités métacognitives			
	Activités de transfert			

## 5.2 Entraîner les élèves à la métacognition et à l'auto-évaluation

Zakhartchouk, J.-M. (2015) propose **dix questions** à poser aux enfants et adolescents pour leur apprendre à apprendre (développer leur métacognition).

- 1) Comment as-tu procédé ? Par quoi as-tu commencé ? As-tu procédé par étapes ?
- 2) Qu'est-ce qui t'a surpris dans cette activité ? Qu'est-ce qui t'a rassuré ?
- 3) Qu'est-ce qui t'a aidé à réussir cette activité ? Fais la part de ce qui vient du travail lui-même, de tes propres compétences, des ressources que tu as mobilisées.
- 4) Quelles difficultés as-tu rencontrées et comment les as-tu affrontées ?
- 5) Qu'est-ce qui, peut-être, t'a manqué pour réussir ?
- 6) Cette activité ressemble-t-elle à d'autres que tu as déjà faites ? Lesquelles ?
- 7) Après coup, te dis-tu quelque part : « j'aurais pu procéder autrement » ?
- 8) Qu'est-ce que tu penses avoir appris en faisant ce travail ? Ou que fallait-il connaître pour bien le réaliser ?
- 9) Quels enseignements pourrais-tu tirer de ce travail pour d'autres, différents ? Si tu avais trois conseils à donner à un camarade qui aurait à faire le travail, que lui dirais-tu ?
- 10) Qu'est-ce que tu vas modifier, après avoir réfléchi à tout ça ?

C'est un éventail de questions parmi lesquelles on peut puiser en fonction des circonstances et qui devraient se répéter pour entraîner les élèves à cultiver des habitudes d'auto-évaluation, afin de développer leur métacognition et leur capacité d'apprendre à apprendre, facteur d'apprentissage de qualité.

Selon Dourin (2013), pour faciliter l'auto-évaluation, il est possible de classer les différents types d'auto-évaluations à mettre en œuvre au profit des élèves.

**Avant l'action**, l'auto-évaluation, selon Dourin est une anticipation de l'action, propre à la favoriser quand l'obstacle est familier. Qu'il s'agisse de gérer la barre d'un voilier (exemple donné par l'auteur) ou de résoudre un problème mathématique, le principe est le même car l'apprenant, au regard des éléments de la situation, va auto-évaluer sa **capacité à réussir l'action en fonction de ses connaissances, de son expérience, de ses forces**. L'enseignant entraîne ses apprenants à cette auto-évaluation en amont lorsqu'il leur demande de bien regarder la situation ou de lire le problème, de faire le point de ce dont il pourrait avoir besoin et d'estimer leurs forces au regard de ces besoins.

**Pendant l'action**, l'auto-évaluation demeure nécessaire, car, confronté à la réalité, l'apprenant doit parfois temporiser pour s'assurer qu'il s'y prend bien, que ses démarches sont bonnes ou à ajuster au regard de la réalité. C'est au cours de l'activité qu'il appréhende réellement ses capacités à gérer le problème. Cette auto-évaluation est sans doute plus réaliste et peut conduire à des ajustements en cours d'activité. L'intervention de l'enseignant pour aider les apprenants à toujours développer leur capacité d'auto-évaluation consistera à leur demander de marquer une pause de temps en temps pour faire le point et s'assurer qu'ils sont dans la bonne direction, pour s'assurer qu'en continuant dans cette lancée ils ont des chances ou non de parvenir au bon résultat. Il s'agit ici d'un entraînement au contrôle de l'action au fil de son déroulement, ce qui permet aussi de repérer des erreurs éventuelles et de les corriger.

**Après l'action**, l'auto-évaluation consistera surtout à amener les apprenants à faire le point, à verbaliser leur approche, à prendre conscience de leur méthode de travail, de ses atouts ou de ses limites. Les échanges entre apprenants sont riches aussi de point de vue, car cela les incite « à revoir le film de leur parcours » mentalement et à estimer après coup leur chance de succès.

À travers ce guidage par l'enseignant à différents moments du processus, les apprenants sont amenés à développer des habitudes d'auto-évaluation qui accroissent leurs chances d'améliorer la qualité de leurs apprentissages.

Il en est de même de l'auto-évaluation des connaissances au fil du temps, de l'auto-évaluation des difficultés persistantes. L'enseignant pourra trouver les mots adaptés pour ouvrir les apprenants à ces différentes modalités d'auto-évaluation.

Enfin, dans le cas des apprenants, l'auto-évaluation peut aller aussi dans le sens d'une autocorrection/auto-notation des productions. Là, il s'agit, comme cela a déjà été évoqué plus haut, d'élaborer avec eux un outil critérié de correction/notation arrimé aux objectifs de la leçon dont découle l'exercice, et de leur expliquer comment l'appliquer pour corriger leur exercice traité. Il peut être judicieux d'adopter une démarche progressive en privilégiant l'inter-évaluation ou co-évaluation dans un premier temps. Cette modalité d'auto-évaluation contribue toujours au développement de la métacognition dans la mesure où l'apprenant est appelé à réfléchir sur les étapes et les résultats de sa production en référence aux objectifs qui étaient poursuivis.

## 6. FICHE-ACTION: proposition d'une activité pratique

**Un exemple pratique d'entraînement à l'analyse et à auto-analyse de pratiques prenant en compte la thématique du développement de la métacognition chez les apprenants.**

### 1.1 Le contexte

Le contexte est celui des groupes d'animation pédagogique tels qu'ils existent au Burkina Faso et dans d'autres pays sous d'autres appellations.

Pour rendre l'exercice plus complet, un volontaire peut décider d'endosser la responsabilité de la fiche descriptive de la leçon **en se faisant passer pour l'enseignant en question**. On pourrait alors lui accorder quelques minutes pour s'approprier ladite fiche descriptive de leçon. De cette manière, les phases d'auto-analyse et d'entretien pourraient également se dérouler.

### 1.2 Les supports d'analyse

- L'exemple de grille d'observation et d'analyse de pratique présentée ci-dessus.
- Ci-dessous, une fiche descriptive de la pratique d'un enseignant portant sur la gestion des erreurs en mathématiques et le développement de la métacognition chez les élèves.

### 1.3 Consigne pour l'activité à mener

- Sous la conduite de l'animateur de la séance, un conseiller pédagogique, il est demandé aux enseignants participant au groupe d'animation de **se servir de la grille d'observation et d'analyse pour faire une analyse de la pratique d'enseignement de leur collègue** (inconnu mais représenté).
- Ils pourraient mettre l'accent sur les aspects de la leçon relatifs à la **gestion des erreurs et à l'incitation à la métacognition**.
- Ils devront échanger pour **compléter de manière consensuelle la grille** en fonction de la description du déroulement de la leçon. Ils complèteront les sections de la grille décrivant les activités (activités de l'enseignant, activités des élèves) ainsi que celle d'analyse et tireront les leçons qui s'imposent.
- Ils veilleront à accorder la place qui sied à l'auto-analyse par l'enseignant « auteur » de la leçon, ainsi qu'à l'entretien prévu dans la grille en identifiant une ou deux personnes pour le conduire.
- Les participants, toujours avec l'accompagnement de l'animateur, feront le **bilan de l'exercice** en termes d'apprentissage ou de renforcement de la capacité d'analyse ou d'auto-analyse et pourront **émettre un avis sur la grille** d'observation et d'analyse.

## FICHE DESCRIPTIVE DU DÉROULEMENT DE LA LEÇON

### Gestion des erreurs en maths et métacognition par un enseignant

#### Contexte de la leçon :

- Niveau: CE2
- Discipline: Mathématiques
- Matière: Arithmétique
- Chapitre: Multiplication
- Titre: Gestion des erreurs en multiplication (10-100-1000)
- Séance: 1ère Durée: 45mn
- Référence: Guide du maître, page 139
- Objectifs opérationnels: À l'issue de la séance, l'élève doit être capable de:
  - multiplier un nombre par 10-100-1000;
  - corriger ses erreurs.

ÉTAPES	DURÉE	ACTIVITÉS DU MAÎTRE	ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE	TRACES ÉCRITES	AUTO-ANALYSE
RÉVISION CALCUL MENTAL (PLM) m	5 min	Demande aux élèves de lever les craies	Lèvent leur craie		
		Énonce une opération, $2 \times 6 =$ combien ?	Réfléchissent		
	Tape sur la table pour donner le signal d'écrire la réponse sur les ardoises	Écrivent la réponse sur leur ardoise	12, 54		
	Tape sur la table pour que les élèves posent leur craie et lèvent leur ardoise pour montrer leur réponse	Posent leur craie et lèvent leur ardoise			
	Apprécie positivement les réponses « 12 » et négativement les autres réponses des élèves	Quelques élèves ont donné de mauvaises réponses, par exemple X a écrit « 8 »			
	<b>CAS 1 DE GESTION D'ERREUR LIÉE À LA RÉPONSE DE X</b>				
	Demande aux élèves pourquoi l'élève X a trouvé 8, qui est faux	Tentatives de réponse des élèves : « X a dû faire $2 \times 4$ au lieu de $2 \times 6$ » ; « X ne connaît pas sa table de multiplication »			
	Retient que certains élèves ne connaissent pas leur table de multiplication et dit à tous les élèves qu'il faut bien apprendre les tables de multiplication				
	Demande à ceux qui n'ont pas trouvé de corriger	Ceux qui n'ont pas trouvé corrigent			

[1] République du Niger, UNICEF (2019)

ÉTAPES	DURÉE	ACTIVITÉS DU MAÎTRE	ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE	TRACES ÉCRITES	AUTO-ANALYSE									
EXERCICES (OPÉRATIONS)		Énonce une autre opération, $9 \times 6$ , et suit le même processus pour recueillir les réponses des élèves	Répondent sur leur ardoise, et certains ne trouvent pas											
		Fait échanger sur les erreurs, donne le même conseil de réviser les tables de multiplication et fait corriger ceux qui n'ont pas trouvé	Suivent, et ceux qui n'ont pas trouvé corrigent											
	25 min	Invite les élèves à traiter la 1 <sup>re</sup> des 3 opérations posées au tableau :	Traitent la 1 <sup>re</sup> opération											
		<table border="1" style="display: inline-table; margin-right: 10px;"> <tr><td style="text-align: right;">9 458</td><td style="text-align: right;">931</td><td style="text-align: right;">134</td></tr> <tr><td style="text-align: right;">+ 7 596</td><td style="text-align: right;">- 569</td><td style="text-align: right;">X 15</td></tr> <tr><td style="text-align: right;">=</td><td style="text-align: right;">=</td><td style="text-align: right;">=</td></tr> </table>	9 458	931	134	+ 7 596	- 569	X 15	=	=	=			
9 458	931	134												
+ 7 596	- 569	X 15												
=	=	=												
		Désigne un élève, N, pour aller traiter la 1 <sup>re</sup> opération au tableau en insistant sur le fait que cet élève devra expliquer clairement les étapes suivies	L'élève N désignée va au tableau et commence bien, mais ne place pas la retenue au bon endroit	$\begin{array}{r} 9\ 458 \\ + 7\ 596 \\ \hline = 17\ 054 \end{array}$										
		<b>CAS 2 DE GESTION DE L'ERREUR DE L'ÉLÈVE N</b>		$\begin{array}{r} 931 \\ - 569 \\ \hline = 1\ 500 \end{array}$										
		Désigne l'élève R pour aller aider N	R recommence l'opération en plaçant correctement les retenues											
		Réexplique comment la retenue doit être placée	N répond qu'elle a compris	134										

ÉTAPES	DURÉE	ACTIVITÉS DU MAÎTRE	ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE	TRACES ÉCRITES	AUTO-ANALYSE
		pour éviter les erreurs de calcul, et demande à l'élève N si elle a bien compris	R termine l'opération, mais avec un défaut d'alignement de chiffres	$\begin{array}{r} 134 \\ \times 15 \\ \hline 670 \\ 134 \\ \hline = 2\ 010 \end{array}$	
		Demande aux autres élèves si le résultat de leur camarade R est bien posé	Des élèves répondent « non »		
		Désigne un élève P pour aller expliquer en quoi le résultat de R n'est pas bien posé	L'élève P aligne correctement les 2 premiers chiffres du total en expliquant que les unités du total doivent être alignées avec celles des nombres précédents, et de même pour les dizaines		
		Explicite davantage et s'assure que les élèves ont compris			
		Invite ceux qui n'ont pas trouvé à corriger, et contrôle les corrections	Ceux qui n'ont pas trouvé corrigent		
		Demande aux élèves de traiter l'opération suivante, puis la 3 <sup>e</sup> opération en suivant la même démarche de détection collective des erreurs, de correction et	Traitent les opérations sur leur ardoise, puis au tableau, suivent au		
ÉTAPES	DURÉE	ACTIVITÉS DU MAÎTRE	ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE	TRACES ÉCRITES	AUTO-ANALYSE
		d'explication par les élèves, d'appel à la réflexion sur les démarches, d'explicitation et généralisation par lui-même	tableau, participent à trouver l'explication des erreurs, corrigent le cas échéant		
LEÇON DU JOUR	30 min	Fait effectuer les opérations suivantes : $44 \times 10$ ; $61 \times 100$ ; $2 \times 1000$	Tâtonnent		
		Explique comment effectuer ces opérations : ajouter au 1 <sup>er</sup> nombre le nombre de zéros que contient le 2 <sup>e</sup> nombre			
		$44 \times 10 =$	Suivent, participent		
		$61 \times 100 =$	Suivent		
		$2 \times 1000 =$	Découvrent		
			Lisent		
		Fait effectuer : $94 \times 100 =$ $34 \times 10 =$ $16 \times 1000 =$	Effectuent les opérations sur leur ardoise		
		<b>CAS 3 DE GESTION DE L'ERREUR DE S</b>	Passent au tableau pour la correction, mais un élève, S, n'a pas trouvé		
		Porte au tableau l'opération non trouvée par S	Participent avec des tentatives de réponses :		
		Invite les élèves à découvrir les erreurs de leur camarade et à les expliquer	Non-maîtrise de la table de multiplication...		
		Invite l'élève S à expliquer sa démarche	S a posé l'opération, $20456 \times 1000$ , et montre		

ÉTAPES	DURÉE	ACTIVITÉS DU MAÎTRE	ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE	TRACES ÉCRITES	AUTO-ANALYSE
			comment il a procédé avec erreur de démarche		
		Demande à un élève, H, de venir effectuer la même opération	H vient effectuer correctement l'opération		
		Demande à S de repérer où s'est située son erreur	S réalise, et explique qu'il a décalé les premiers chiffres de l'opération, mais a oublié de continuer à faire les décalages par la suite		
		Invite les élèves à corriger ces opérations	Les élèves s'exécutent		
		Invite l'élève S, qui a commis l'erreur, à reprendre l'opération qu'il n'a pas trouvée	L'élève S s'auto-corrige au tableau en reprenant correctement l'opération sans oublier de faire tous les décalages nécessaires		
		Toutefois, le maître demande si on a besoin de poser une opération de multiplication par 10, 100, 1000...	Répondent « non » et un élève rappelle la règle de multiplication des nombres par 10, 100 ou 1 000		
<b>RÉCAPITULATION</b>	5 min	Reprend la règle : pour multiplier un nombre par 10, 100 ou 1 000, on écrit le nombre et on ajoute le nombre de zéros à la droite de ce nombre	Répètent individuellement à haute voix	Pour multiplier un nombre par 10, 100	
ÉTAPES	DURÉE	ACTIVITÉS DU MAÎTRE	ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE	TRACES ÉCRITES	AUTO-ANALYSE
				ou 1 000, on écrit le nombre et on ajoute le nombre de zéros à la droite de ce nombre	
		Conseille : pour corriger les erreurs, il faut éviter la précipitation et maîtriser sa table de multiplication			
<b>ÉVALUATION</b>	5 min	Fait effectuer ces opérations : 33X10 ; 741X100 ; 63X1000	Effectuent les opérations		

## Bibliographie indicative

Allal, L., Bain, D. Et Perrenoud, P. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé.

Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 20, n° 1, p. 1-24*.

Dory, De Foy Et Degryse (2009). L'auto-évaluation : postulat préalable, finalité de la mission éducative ou utopie pédagogique ? Clarifications conceptuelles et pistes pour une application en éducation médicale. *Pédagogie Médicale 2009 ; 10 (1) : 41-53*.

Dourin, J.-L. (2013). L'auto-évaluation au cœur de la formation. *ENOV-EPS, Revue n° 4, Janvier 2013, Les pratiques d'évaluation*.

Gérard, F.-M. L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée, 2013, XVIII-1 (75-92)*

Hadji, C. (1990). *Évaluation, les règles du jeu*. Paris, ESF.

Morrisette, J. & Nadeau, M.-H. (2011), Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation, 34 (3), 5-25*.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques, 280, 47-64*

Paquay, L. (1994). Prescrire l'auto-évaluation ? Oui, mais...!. *Bulletin de l'Admee, n° 94/2 - octobre 1994*

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. Et Perrenoud, P.(1996) (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Bruxelles : De Boeck*

Paré/Kaboré, A. Et Nabaloum/Bakyono, R. (2014). *Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique*. Hambourg, Yaoundé : UIL-UNESCO, PUA.

([1] République du Niger, UNICEF (2019)). *Réalisation d'une enquête de pratiques de classe au niveau de l'enseignement primaire au Niger et constitution d'une banque de pratiques pour le renforcement des capacités des enseignants*. Rapport d'étude et Carnet de bord.

SYLLA, K. (2004). *L'éducation en Afrique, le défi de l'excellence*. Paris, L'Harmattan

ZAKHARTCHOUK, J.-M.(2015). *Apprendre à apprendre*. Éditions Réseau Canopé



[WWW.APPRENDRE.AUF.ORG](http://WWW.APPRENDRE.AUF.ORG)

Contact :  
[programme-apprendre@auf.org](mailto:programme-apprendre@auf.org)