

OPERA

Observation des **P**ratiques
Enseignantes dans leur **R**apport
avec les **A**pprentissages des élèves

Livret guide théorique &
méthodologique



Avril 2016

LISTE DES CONCEPTEURS DES OUTILS DE FORMATION OPERA (PAR ORDRE ALPHABÉTIQUE)

1. Bambara Prosper (inspecteur, directeur de l'évaluation OCECOS)
2. Bamogo Adama (inspecteur, DGREB)
3. Bassane Job (inspecteur de CEB Koudougou 2)
4. Bassia Amadou (inspecteur, DGREB, MENA)
5. Bazié Bassiè (inspecteur ENEP)
6. Boly/Pafadnam Oumou (inspectrice, MENA)
7. Darga Bernard (inspecteur, DGREB, MENA)
8. Da Sansan Brou Alca (inspecteur DG ENEP Gaoua)
9. Diabaté Arouna (enseignant-chercheur, ENS/UK)
10. El hadj Aboubacar (inspecteur, ENEP Dori)
11. Kaboré/Ouédraogo Juliette (enseignante-chercheuse, UFR-LSH/UK)
12. Karama Georgette (Inspectrice, ENEP Fada)
13. Kinda/Niampa Severine (Inspectrice, Koudougou 5)
14. Koinda Lassané (Inspecteur CCEB Koudougou 1)
15. Nagnon Alphonse (inspecteur, ENS)
16. Nana/Yameogo Bernadette (inspecteur, DGREB)
17. Ouarme Oumarou (inspecpeur, ENEP Bobo)
18. Ouedraogo Idrissa (inspecteur, DGREB)
19. Sanou Dominique, (inspecteur, DGREB)
20. Sawadogo François (enseignant-chercheur, UFR-LSH/UK)
21. Simpore Robert (inspecteur, ENEP de Loumbila)
22. Yameogo Sotissé Michel (Inspecteur, ENS)
23. Zongo Martine (inspectrice, DRENA Centre-ouest, Koudougou)
24. Zouré Zakarie (inspecteur, DES ENEP Dédougou)

Les supports de formation OPERA ont été revus par les coordonnateurs scientifiques du programme de recherche :

- Marguerite Altet (Professeure, Université de Nantes, France)
- Afsata Paré-Kaboré (Professeure, Université de Koudougou, Burkina Faso)
- Hamidou Nacuzon Sall (Professeur, Université de Dakar, Sénégal)

avec l'appui de :

Félix Valléan (Professeur, Université de Koudougou, Burkina Faso)

et par les membres du Comité de suivi- évaluation du programme :

- Aka Adou (Professeur, Université d'Abidjan, Côte d'Ivoire)
- Michel Develay (Professeur, Université de Lyon, France)
- Jacques Wallet (Professeur, Université de Rouen, France).

LIVRET GUIDE THÉORIQUE & MÉTHODOLOGIQUE OPERA

Introduction : les apports de la recherche OPERA pour la formation	page 04
1 La conception de la formation, les principes	page 06
2 Les choix théoriques	page 08
3 Structuration de l'opus OPERA	page 10
4 Structuration des fiches papier	page 14
5 Outils vidéo et petits films	page 16
6 Conception des fiches papier	page 17
7 Comment utiliser une fiche	page 18
8 La formation des formateurs	page 19
9 Des Fiches à une d'observation de séance de classe	page 22
Références bibliographiques sur la formation professionnelle des enseignants	page 22
Références bibliographiques et Sitographie	page 24

INTRODUCTION

Les apports de la recherche OPERA pour la formation des enseignants et leur développement professionnel

S'inscrivant dans la perspective des recherches suscitées par la question enseignante, notamment pour renforcer qualitativement les compétences des enseignants, à côté des recherches de type input-output, la recherche sur l'Observation des pratiques enseignantes dans leurs rapports avec les apprentissages (OPERA) a procédé, de 2014 à 2015, à des observations dans des classes de deuxième et de sixième année de l'éducation au Burkina Faso, en Afrique de l'Ouest.

L'un des objectifs est de décrire, d'expliquer et de comprendre ce qui se passe en classe, comment les maîtres enseignent et font apprendre aux élèves, pour accompagner les réformes que connaissent les systèmes éducatifs, en particulier en Afrique au sud du Sahara. Un autre objectif est, à partir des résultats de l'analyse des observations et du diagnostic fait sur le fonctionnement de l'enseignement-apprentissage, de concevoir des outils pour la formation initiale et continue des enseignants, en vue d'améliorer la qualité de l'éducation.

Les trois livrets de fiches et ce guide théorique et méthodologique qui les accompagne sont les outils produits issus de la recherche OPERA.

Pour les chercheurs de l'OPERA, l'amélioration réelle de l'enseignement-apprentissage dispensé s'appuie sur une analyse et une compréhension précises des contextes d'enseignement dans les classes, sur les pratiques effectives des enseignants et sur leurs interactions observées avec leurs élèves.

Une telle connaissance ne peut venir que d'observations des pratiques effectives des maîtres dans leurs classes, ainsi que d'entretiens menés avec eux, avec leurs élèves et leurs directeurs d'école, d'où la recherche fondée sur l'observation des classes.

Les résultats de la recherche OPERA sur les pratiques enseignantes ont pour but d'être réinvestis dans la formation des enseignants. Les chercheurs font le pari que le gain d'intelligibilité produit par la

recherche concernant la connaissance des processus sous-tendant les pratiques d'enseignement-apprentissage permet de concevoir et de fournir **des outils conceptuels d'analyse** aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux personnels d'encadrement, qui peuvent les mettre en œuvre comme catégories et grilles de lecture, par exemple dans des dispositifs de formation comme les dispositifs d'analyse de pratiques (Altet, 1996, 2002, 2008, 2013 ; Paquay, 1986, 2014 ; Perrenoud, 2008).

Il s'agit, à partir du diagnostic de la recherche, d'aider les enseignants à expliciter les principaux gestes du métier, et à prendre conscience de leur fonctionnement et de leurs effets sur les apprentissages. Il ne s'agit pas de donner des recettes toutes faites, des conseils pratiques à appliquer, mais bien de faire prendre conscience à tout enseignant de ce qu'il fait, de rendre l'enseignant « lucide » sur le fonctionnement du processus enseignement-apprentissage et de réfléchir avec lui à comment faire autrement pour pallier les difficultés observées.

Mais les savoirs issus de la recherche sur les pratiques enseignantes sont de nature différente des savoirs professionnels des enseignants et ont montré leur incapacité à être appliqués tels quels et directement. En revanche, ils semblent jouer un rôle essentiel **comme catégories de lecture** pour lire, faire prendre conscience, interpréter autrement et comprendre les situations d'enseignement-apprentissage.

Ils peuvent devenir des « **savoirs outils** » présentés et utilisés sous forme de fiches 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 de certains praticiens, à des outils d'interprétation fondés et 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 (Altet, 2002).

Pour les chercheurs d'OPERA, des dispositifs d'analyse des représentations du processus enseignement-apprentissage et d'analyse des pratiques mis en place à l'aide des savoirs de la recherche vont permettre de reconstruire un autre rapport à la pratique, de concevoir des pratiques alternatives favorables aux apprentissages, et de développer, par la réflexivité, la construction d'un jugement professionnel, d'une problématisation, d'un discernement; ils vont aider les enseignants à sortir d'opinions toutes faites ou de représentations erronées sur l'apprentissage.

En effet, les études de cas avec les entretiens post-séances montrent que les enseignants observés, qui ont eu peu de formation ou une formation théorique, ont du mal à porter un jugement professionnel sur leurs pratiques, les trouvant à chaque fois systématiquement « passables », ou encore, à faire preuve de lucidité ou de discernement, étant « satisfaits » de tout ce qu'ils ont fait et n'envisageant pas le moindre ajustement. Ils ne savent pas exprimer leur « sentiment d'efficacité personnelle » ou l'effet de leur pratique sur les apprentissages de leurs élèves. Or, d'après la théorie sociale cognitive de Bandura (1986), le sentiment d'efficacité personnelle, la perception qu'a un individu de sa propre capacité à accomplir ou non une tâche, est essentiel à tout changement. Et l'enquête TALIS rappelle que « des données de

plus en plus nombreuses indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, (SEP) qui correspond à leur efficacité en matière d'instruction, d'implication des élèves et de gestion de la classe, a également une incidence importante sur les résultats scolaires des élèves, tout en améliorant leur satisfaction professionnelle (Caprara et coll., 2006 ; Klassen et Chiu, 2010) ».

C'est pourquoi des dispositifs d'analyse des représentations et des pratiques à l'aide de savoirs issus des pratiques effectives au Burkina, de fiches et de grilles de lecture vont aider chaque enseignant à prendre conscience de la complexité des pratiques, et l'amener à une certaine compréhension de leur fonctionnement. Cela permet de prendre conscience qu'on pouvait faire autrement : c'est le point de départ d'une amélioration de la pratique.

Il s'agit donc, par ces dispositifs, de construire chez les enseignants une posture de réflexivité, qui les amène à une certaine lucidité pour questionner, chemin faisant, l'exercice de leur propre pratique.

Ce sont ces livrets de fiches de formation que propose OPERA pour permettre une formation qui réponde aux problèmes rencontrés, en aidant les enseignants à comprendre ce qu'ils font et font faire aux élèves, afin de changer et d'améliorer les pratiques et les apprentissages.

01

LA CONCEPTION DE LA FORMATION ET LES PRINCIPES

Ces livrets s'inscrivent dans un modèle de formation des enseignants **professionnalisant**, en se situant dans la tendance internationale de la professionnalisation, dont l'enjeu premier est de former des enseignants professionnels de l'enseignement au service de la réussite des apprentissages des élèves : une conception de la formation professionnelle des enseignants autour du « savoir enseigner », de compétences professionnelles expertes du métier, et des savoirs professionnels propres, auxquels se référer pour prendre des décisions.

Il s'agit de former un enseignant professionnel réfléchi, capable d'analyser, de comprendre des pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies d'action ; un enseignant qui ne se contente plus d'exécuter les tâches explicitement prescrites, mais qui doit répondre à des tâches attendues, correspondant à des obligations implicites de résultat, ou être capable de s'adapter à des situations imprévues. On attend du professionnel qu'il sache gérer la complexité, naviguer dans celle-ci à partir de repères, de stratégies propres, plutôt que selon un plan préétabli à appliquer.

C'est pourquoi une telle formation repose sur l'activité même du formé, acteur de sa formation, qui construit ses compétences ; le formateur n'est que l'organisateur des conditions d'un apprentissage professionnel, un expert, animateur de la formation, accompagnateur du formé dans la construction de sa professionnalité.

Cette conception repose sur le fait qu'on n'apprend bien que ce que l'on expérimente soi-même ou qu'on recherche soi-même, dans une situation d'accompagnement et d'appui d'un formateur ou d'un pair.

Ce processus actif de formation est en miroir avec ce que le formé fera avec ses élèves, qui construiront à leur tour leurs savoirs et leurs compétences par un enseignement-apprentissage actif et interactif.

Cette formation professionnalisante s'appuie sur les principes suivants.

- **Isomorphisme de la formation et de l'enseignement-apprentissage :**

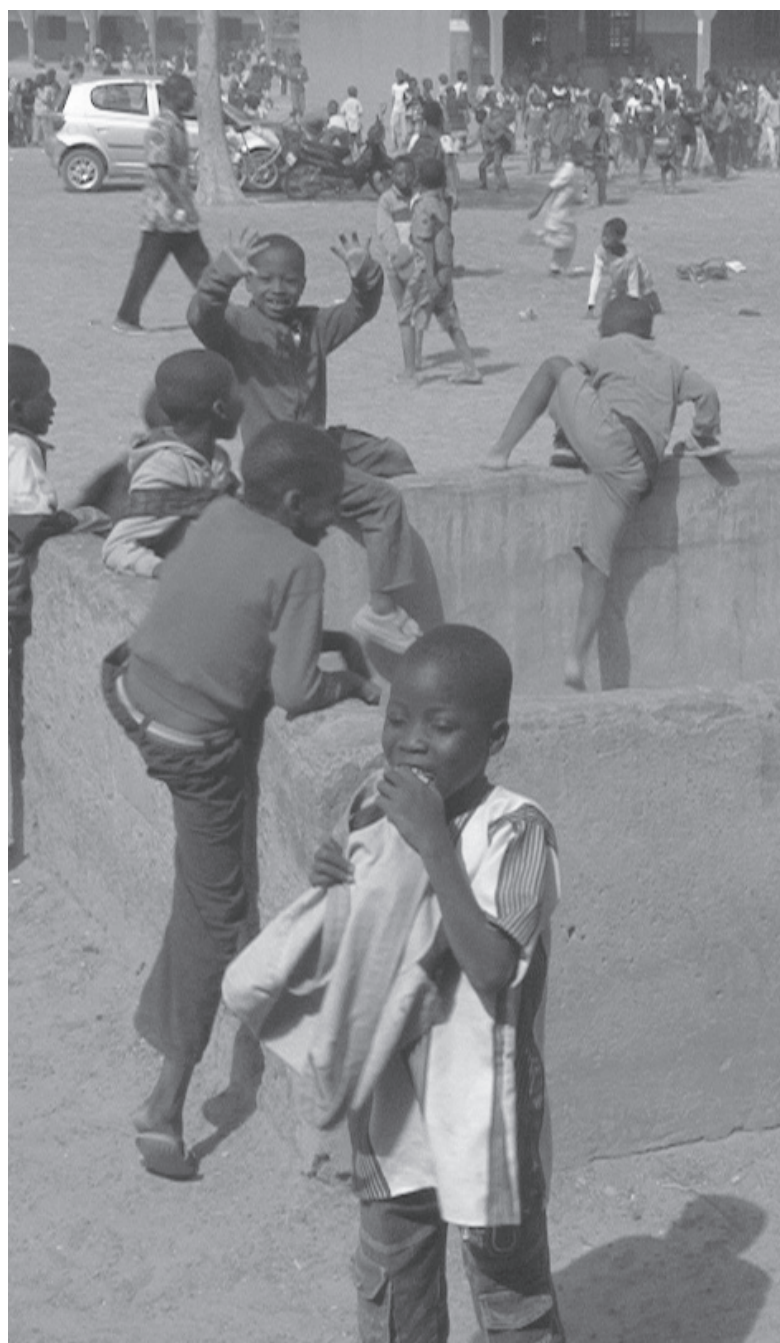
la pratique de formation est une mise en œuvre de ce que l'enseignant fera avec ses élèves.

Le formateur utilise la pédagogie active, comme il demande à ses formés de le faire avec leurs élèves ; il illustrera la pédagogie différenciée dans sa fiche de formation, s'il invite les formés à pratiquer avec leurs élèves une pédagogie différenciée.

- **Une mise en activité** du formé, acteur de sa formation, à partir d'un travail sur ses représentations, d'analyse de cas, de pratiques, de situations problèmes le conduisant à rechercher par lui-même les solutions, les discuter, et où l'erreur devient un régulateur de l'apprentissage. Cette mise en activité est au service des objectifs et de la construction des compétences professionnelles pour le formé.

Ainsi, le formateur devra faire preuve d'une démarche formative active. De même, elle sera mise en œuvre avec l'élève au service des objectifs de l'école fondamentale.

- **Choix de la théorie d'apprentissage constructiviste en formation professionnelle et en enseignement** : cohérence entre la théorie d'apprentissage sous-jacente et la pratique en formation et dans la classe.
- **Réflexivité** : cette posture, qui consiste à prendre du recul par rapport à ce que l'on fait ou ce que l'on pense, sera mise en place avec les fiches de formation, comme le sera la métacognition, partie cognitive de la réflexivité avec les élèves. Il s'agit de former l'enseignant à considérer a posteriori la façon dont il a mené une tâche, à l'analyser pour en dégager les éléments, à en prendre conscience pour les améliorer.
- **Contextualisation** : une prise en compte du milieu dans lequel vit le formé ou l'élève-apprenant sera retenue, aussi bien pour la formation que pour l'enseignement-apprentissage.



02

LES CHOIX THÉORIQUES :

UNE FORMATION AU CHANGEMENT PAR L'ANALYSE ET LA RÉFLEXIVITÉ À L'AIDE DES LIVRETS DE FICHES D'ANALYSE

La démarche de recherche fondée sur l'observation des pratiques enseignantes et les résultats de la recherche OPERA sur les pratiques enseignantes sont au service de la formation des enseignants et vont permettre de proposer **des livrets de fiches, outils conceptuels d'analyse du processus enseignement-apprentissage** aux enseignants, aux formateurs d'enseignants et aux personnels d'encadrement.

Il s'agit d'aider les enseignants à « savoir analyser » leurs propres pratiques en en regardant les effets sur les apprentissages des élèves, à comprendre le fonctionnement des pratiques et de leurs effets sur les apprentissages des élèves.

L'analyse des pratiques amène à une certaine compréhension de leur fonctionnement.

Cela permet de prendre conscience que l'on pouvait faire autrement : c'est le point de départ d'une amélioration de la pratique.

Il s'agit donc, par ces dispositifs, de construire chez les enseignants une posture de réflexivité qui leur permette une certaine lucidité pour questionner, chemin faisant, l'exercice de leur propre pratique.

Le changement relève donc d'abord de la prise de conscience de ses représentations et de ses pratiques par l'enseignant en autoformation ou accompagné par des formateurs d'enseignants lors d'actions de formation autour de pratiques effectives observées dans les classes, retranscrites et enregistrées.

Chaque fiche est construite autour de trois hypothèses.

- Un enseignant ne change sa pratique qu'à la condition de « prendre conscience du noyau dur » des représentations qui la fondent.

Des chercheurs (Jodelet, Moscovici, Develay...) ont montré que chaque représentation s'est construite sur une opinion, une croyance de diverse nature liée à la conception que l'on peut avoir des contenus (réflexion épistémologique), de la manière de percevoir les élèves (réflexion psychosociale), de la façon de normer une activité d'enseignement (réflexion pédagogico-didactique), de la perception que l'on a d'une mise en danger ou d'une valorisation de son propre style dans telle ou telle manière d'enseigner (réflexion psycho-psychanalytique), de son ancrage dans une structure institutionnelle d'établissement (réflexion institutionnelle).

Évidemment, ces éléments du noyau dur des représentations de chacun se mélangent et ne s'excluent pas. Il reste à aider chaque formé à en approfondir les constituants personnels, notamment à faire émerger le plus important pour chacun à partir de questionnements individuels et collectifs.

Ainsi, les trois catégories de l'observation de situations de classe prises en compte dans OPERA (domaines relationnel, pédagogique, didactique) ne sont que ce qu'un observateur extérieur peut lire d'une pratique enseignante à travers le « construit » de chercheurs.

Chaque enseignant(e) s'ancrage dans une conception personnelle qui impacte les dimensions précédentes que l'on vise à faire approcher lors de cette phase 1 de travail sur les représentations.

D'où les trois hypothèses sous-jacentes aux fiches.

- Un enseignant change sa pratique (après avoir pris conscience qu'il existe une autre manière d'envisager l'une des composantes du processus enseignement-apprentissage ; terme de la phase 1).

- Puis, avec la phase 2, en analysant la pratique de façon compréhensive, en lui donnant du sens, en « mettant à l'épreuve le nouveau cadre d'analyse, une théorisation », ainsi élaborée sur des pratiques effectives. C'est la phase 2, qui fait passer des représentations à la compréhension des pratiques, et qui constitue un exercice d'appropriation de la conscientisation de la phase 1.

- La phase 3 suppose que l'on change de pratique à condition de « proposer une pratique alternative », reconstruite à partir du travail sur les représentations et d'une analyse des pratiques, phase de conception de pratiques alternatives, nouvelles et argumentées par l'analyse qui engage dans un processus de développement professionnel par un réinvestissement post-formation.

Les trois phases correspondent successivement à trois activités intellectuelles du type :

- **analyse des représentations** (à dimension introspective) ;
- **analyse-problématisation-appropriation du sens de la pratique** (à partir du cadre théorique entrevu) ;
- **construction**, création (d'une pratique alternative, nouvelle), réinvestissement professionnel.

Quant aux thèmes des fiches, les résultats de la recherche OPERA permettent de dégager trois grandes thématiques pour la conception des fiches, outils de formation destinés aux enseignants, aux personnels et aux encadreurs.

- **L'organisation et la gestion de la classe :**
l'organisation et la gestion de la classe est une **compétence organisationnelle et relationnelle** fondamentale de l'exercice de la pratique enseignante pour créer et maintenir un environnement et un climat favorables aux apprentissages, qui recouvrent plusieurs dimensions qui ont été observées dans le domaine « relationnel » de la recherche OPERA, parmi lesquelles :
> l'organisation de la classe avec la gestion du temps, l'aménagement de l'espace (disposition, décoration, dans et hors classe), selon le niveau et les effectifs, le choix et l'utilisation des moyens et des matériels didactiques ;

- > la gestion de la dynamique du groupe-classe, du climat, des relations, des règles de fonctionnement, de la discipline, des conflits ;
- > l'organisation du travail des élèves, des types de regroupements (travaux de groupes, inclusion) ;
- > les styles de gestion de classe, d'autorité, de leadership.

- **L'organisation et la gestion de l'enseignement-apprentissage :** l'organisation et la gestion de l'enseignement-apprentissage correspondent à la compétence pédagogique fondamentale de l'exercice de la pratique enseignante pour faire apprendre, au domaine « pédagogique » observé dans la recherche OPERA, et recouvrent plusieurs dimensions, parmi lesquelles :

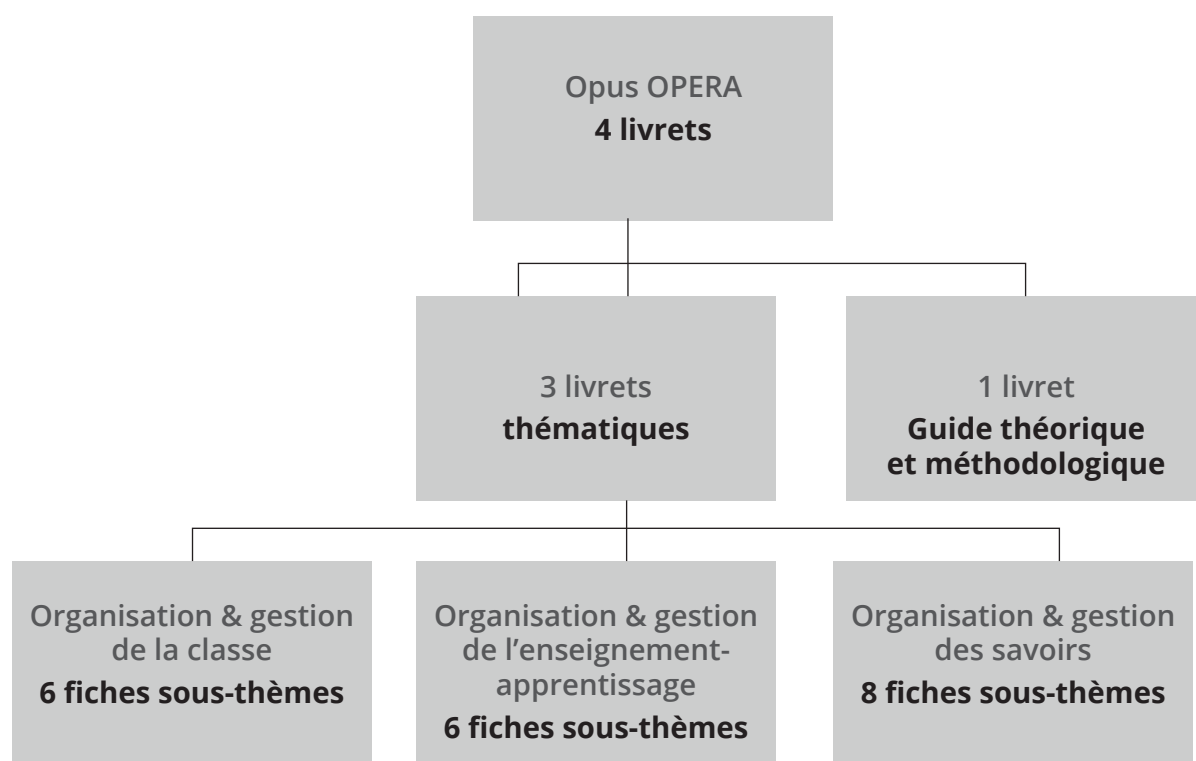
- l'articulation du processus d'enseignement à différentes théories d'apprentissage, processus interactif enseignement-apprentissage ;
- l'organisation de conditions d'apprentissage, des facteurs qui facilitent les apprentissages, l'implication, la motivation, la mise en activité, l'engagement dans la tâche des élèves ;
- le choix de différentes stratégies, modalités, méthodes actives ou autres, situations-problèmes, projets et pas seulement le ou les diverses formes de questionnement(s), de méthodes différenciées ;
- les formes d'évaluation, l'évaluation formative.

- **L'organisation et la gestion des savoirs :** l'organisation et la gestion des savoirs et des apprentissages correspondent à la compétence didactique fondamentale de l'exercice de la pratique enseignante pour faire apprendre, au domaine « didactique » observé dans la recherche OPERA, et recouvrent plusieurs dimensions, parmi lesquelles :

- la structuration des contenus, les notions, les savoirs à faire apprendre, leur progression et leur transposition didactique dans les séances ;
- le choix des consignes, de tâches variées, des activités des élèves ;
- la gestion et la correction des erreurs (collective, individualisée), les remédiations individuelles ;
- les modes d'acquisition des savoirs (fixation, production, structuration), le transfert, l'intégration, la réflexivité, la métacognition, le sens des apprentissages.

03

STRUCTURATION DE L'OPUS OPERA POUR LA FORMATION



L'opus OPERA, ensemble des productions, regroupe quatre livrets :

- 1 livret théorique, guide méthodologique ;
- 3 livrets thématiques.

Chaque livret thématique comporte de 6 à 8 fiches, sous-thèmes.

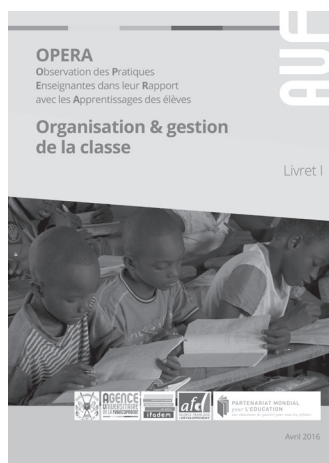
THÉMATIQUES/LIVRETS ET TYPES DE FICHES DE FORMATION OPERA

THÉMATIQUES/ LIVRETS FICHES	THÉMATIQUE/LIVRET 1 (ORGANISATION ET GESTION DE LA CLASSE) : fiches sous-thèmes	THÉMATIQUE/LIVRET 2 (ORGANISATION ET GESTION DE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE) : fiches sous-thèmes	THÉMATIQUE/LIVRET 3 (ORGANISATION ET GESTION DU SAVOIR ET DES APPRENTISSAGES) : fiches sous-thèmes
Phase 1 : travail sur les représentations des acteurs	> Qu'est-ce que gérer une classe ? > Qu'est-ce qu'organiser une classe ? > Qu'est-ce que gérer la dynamique du groupe-classe, la discipline, les conflits ? > Qu'est-ce qu'organiser les regroupements, le travail de groupes des élèves ? > Qu'est-ce qu'un style de gestion, de leadership, d'autorité ? > ...	> Qu'est-ce qu'apprendre ? > Qu'est-ce qu'enseigner ? > Qu'est-ce qu'organiser des conditions d'apprentissage ? > Quelles sont les différentes modalités d'enseignement-apprentissage ? > Qu'est-ce que différencier l'enseignement ? > Qu'est-ce que motiver, impliquer les élèves ? > Qu'est-ce qu'évaluer de façon formative ? > ...	> Qu'est-ce qu'un apprenant ? Un passif ? Un actif ? > Qu'est-ce qu'une consigne ? > Qu'est-ce qu'une erreur d'apprentissage en français ? > Qu'est-ce qu'une erreur d'apprentissage en mathématiques ? > Qu'est-ce que les modes d'acquisition des savoirs, des savoir-faire ? > Qu'est-ce que le transfert ? > Qu'est-ce qu'un savoir enseigné ? La transposition ? > Qu'est-ce que la métacognition ? > ...
Phase 2 : fiches-guides d'analyse de pratiques	Analyse de pratiques de classe ciblées sur ces sous-thèmes	Analyse de pratiques de classe ciblées sur ces sous-thèmes	Analyse de pratiques de classe ciblées sur ces sous-thèmes
Phase 3 : fiches de conception de nouvelles pratiques, séquences d'apprentissage	Sur chaque fiche sous-thème > Proposition d'une nouvelle pratique	Sur chaque fiche sous-thème > Proposition d'une nouvelle pratique	Sur chaque fiche sous-thème > Proposition d'une nouvelle pratique > Éveil > Calcul > Langue
Apports théoriques	Sur chaque fiche sous-thème	Sur chaque fiche sous-thème	Sur chaque fiche sous-thème
Vidéo			
VIDEOS SCENARISEES			
TRAVAIL DE GROUPES			
GESTION CORRECTION DES ERREURS EN MATHEMATIQUES			
GESTION DE GROUPES EN CLASSES PLETHORIQUES			
APPRENANT ACTIF			
PEDAGOGIE DIFFERENCIEE			
MOTIVATION, IMPLICATION			

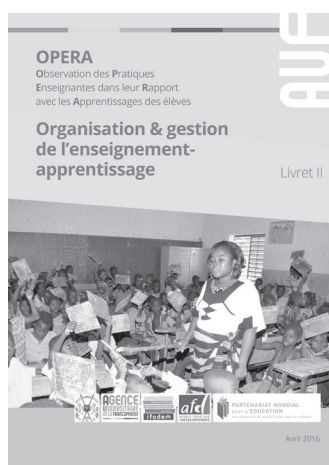
OUTILS COMPLÉMENTAIRES

> FI : PORTFOLIO

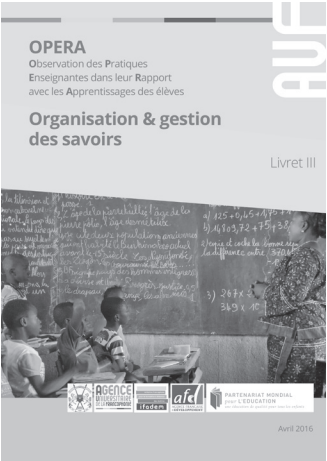
> FC : CARNET DE BORD



Livrets thématiques	Sous-thèmes
Livret thématique I Organisation et gestion de la classe	1. Gestion de classe
	2. Leadership, autorité
	3. Discipline et gestion des conflits
	4. Regroupements, travail en groupes
	5. Gestion des classes pléthoriques
	6. L'organisation de la classe : spatiale, temporelle, matérielle...



Livrets thématiques	Sous-thèmes
Livret thématique II Organisation et gestion de l'enseignement-apprentissage	1. Articulation enseignement-apprentissage
	2. Différentes formes de questionnements
	3. Conditions, les facilitateurs d'apprentissage
	4. Pédagogie différenciée
	5. Motivation et implication des élèves
	6. API : l'enseignement-apprentissage centré sur l'élève



Livrets thématiques	Sous-thèmes
Livret thématique III Organisation et gestion des savoirs	1. L'apprenant actif
	2. L'Élaboration, la formulation et la passation de la consigne
	3. La gestion des erreurs en français
	4. La gestion des erreurs en mathématiques
	5. Les modes d'acquisition des savoirs
	6. Les activités de transfert
	7. Le savoir enseigné : la transposition didactique
	8. Les activités métacognitives

04

STRUCTURATION DES FICHES PAPIER DE FORMATION

Les trois thématiques ont donné lieu à la constitution de trois livrets de fiches papier conçues par des binômes de rédacteurs composés de chercheurs, d'encadreurs pédagogiques et de formateurs burkinabés, accompagnés par les coordinateurs scientifiques du projet.

Chaque fiche a été conçue pour être mise en œuvre progressivement en trois phases, mais chaque phase peut être mise en place pour elle-même, indépendamment des autres.

1) Phase 1 : activités pour mener un travail sur les représentations

Les concepteurs d'outils d'OPERA ont conçu des outils de réflexion et de questionnement (ex. : Q-Sort) pour des enseignants et des personnels pédagogiques en formation dans les structures de formation initiale (élèves-maîtres, encadreurs), qui ont déjà des représentations de « ce qu'est l'enseignement-apprentissage », élaborés à partir de leurs expériences scolaires antérieures ou de leurs lectures. Il s'agit de faire émerger leurs représentations autour de la thématique « Qu'est-ce qu'apprendre ? », « Qu'est-ce qu'enseigner ? », « Qu'est-ce qu'organiser des conditions d'un enseignement-apprentissage ? », « Quelles sont les différentes modalités d'enseignement-apprentissage qui améliorent les pratiques et facilitent les apprentissages ? », « Quels sont les savoirs en jeu, et comment les gérer ? ».

Pour Denise Jodelet (1994), « représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. Celui-ci peut être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. Il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou

mythique, mais il est toujours requis. Il n'y a pas de représentation sans objet ».

Les outils conçus doivent faire émerger les différentes représentations en vue d'amener les formés à prendre conscience que l'enseignement-apprentissage est un processus interactif qui recouvre plusieurs dimensions : des dimensions relationnelles, pédagogiques-organisationnelles, et didactiques-épistémiques, les aider à mettre à jour leurs représentations des composantes de ces trois dimensions relationnelle, pédagogique et didactique, constitutives de la pratique enseignante et de leur articulation fonctionnelle dans l'agir professionnel. Cette prise de conscience des représentations est le point de départ du changement des pratiques et de l'apprentissage professionnel de l'enseignant.

2) Phase 2 : activités de formation à l'analyse des pratiques pour l'amélioration des pratiques

À partir de transcriptions papier rendues anonymes des séances de CP2 et de CM2 observées ou d'études de cas, il s'agit d'amener des groupes d'enseignants avec un formateur à analyser les pratiques effectives décrites, à comprendre le fonctionnement d'une pratique à partir de l'analyse de ces trois domaines constitutifs (relationnel, pédagogique, didactique), à faire le lien entre pratique d'enseignement et effets sur l'apprentissage des élèves.

Ces dispositifs visent à mettre en place une formation professionnalisante par « l'analyse de pratiques » avec une centration sur la pratique, par une démarche qui se décentre de l'action et qui permet une clarification des variables en jeu, relationnelles, pédagogiques et didactiques, un essai d'explicitation, de mise en mots des actions,

puis, dans l'étape d'analyse, une mise en relation des facteurs par rapport aux apprentissages des élèves.

L'analyse de pratiques est une démarche finalisée par la construction du métier et de l'identité professionnelle de l'enseignant au moyen du développement d'une attitude de réflexivité sur ses propres pratiques ou celles de ses pairs.

Elle fait émerger le décalage entre un point de vue « spontané », intuitif, et une analyse réfléchie à partir d'une décentration et d'un questionnement (seul ou en groupes). Elle permet de construire des hypothèses multidimensionnelles et systémiques de lecture de pratiques effectives et de (re)donner à l'enseignant une compréhension du sens et une maîtrise de sa pratique.

Ce type de formation sert de levier au changement des représentations et des pratiques, et favorise la construction d'un jugement professionnel.

3) Phase 3 : activités de formation à travers la conception de nouvelles séances prenant en compte les concepts psychosociaux, pédagogiques et didactiques favorisant une centration sur les apprentissages, pour un réinvestissement professionnel

Des fiches ou des dispositifs peuvent porter sur comment mettre en œuvre de nouvelles pratiques favorisant les apprentissages en prenant en

compte les concepts étudiés dans les deux phases antérieures : sur le relationnel, avec l'organisation de la classe et du climat, le leadership, la gestion des conflits et des classes pléthoriques ; sur le pédagogique, avec l'organisation des conditions d'apprentissage, la mise en activité des élèves, l'engagement dans des tâches variées, la motivation ; sur la didactique disciplinaire, en facilitant l'appropriation des concepts construits par les didactiques des disciplines, des outils pour lire et construire des situations d'apprentissage en français, en calcul, en éveil, pour être au clair sur les contenus à enseigner et sur leur traduction en objectifs d'apprentissage, pour concevoir des situations d'apprentissage où l'élève construit lui-même le savoir, en étant attentif au rapport des élèves au savoir, en remettant en cause ses conceptions, en analysant ses erreurs, pour organiser des situations-problèmes en proposant à l'élève une tâche complexe, un problème qui constitue pour lui « un obstacle », l'occasion d'un véritable apprentissage.

Cela exige que chaque enseignant ait une pleine maîtrise des savoirs des programmes scolaires auxquels il veut que l'élève accède.

Il lui faut aussi avoir une idée précise de la structure cognitive actuelle de ses élèves et de leur rapport au savoir. Dans certaines classes observées par OPERA, particulièrement en CP2, certains enseignants, recrutés au niveau du BEPC, ne semblaient pas maîtriser ces questions, et des formations dans ce champ semblent nécessaires.

05

OUTILS VIDÉO DE FORMATION, PETITS FILMS SUR DIVERSES THÉMATIQUES

Des séquences formatives sont proposées, enregistrées en vidéo, qui permettront d'illustrer différentes façons d'enseigner, d'apprendre.

Ces séances servent de points d'appui à analyser sur des aspects pédagogiques ou didactiques à travailler ; elles sont accompagnées de questionnements.

Ces quelques pistes d'outils réflexifs ont été construites lors d'ateliers de cadrage et de conception de formations par des binômes de concepteurs enseignants-chercheurs et de formateurs, accompagnés des experts du projet, en lien avec une analyse des besoins repérés dans la recherche, et sont proposées en formation initiale ou en

formation continue, en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation par le développement professionnel de l'enseignant.

Chacun de ces trois types d'outils (fiches papier, vidéo, petits films) est accompagné d'apports théoriques complémentaires par les formateurs. Les outils servent à répondre à des besoins en formation théorique sur l'enseignement-apprentissage ; ils sont fondés sur des ressources actuelles des sciences de l'éducation (revue de la littérature) ; des références bibliographiques et sitographiques sont indiquées sur chaque fiche de formation.

06

CONCEPTION DES FICHES PAPIER

Chaque fiche porte sur un sous-thème constitué des trois phases décrites ci-dessus.

Chaque phase comporte **des ACTIVITÉS**.

La formation pour chaque phase est constituée d'activités et de mises en situation des formés.

Chaque « activité prévue » pour les formés est numérotée de 1 à 4 à l'intérieur de chaque phase ; il existe quatre activités au maximum.

Chaque fiche de formation suit la présentation suivante :

- énoncé du livret et du titre du sous-thème de la fiche ;
- l'une des citations sur le sous-thème ;
- un cartouche présentant les phases et les activités de la fiche de formation ;
- une introduction lançant le sous-thème, qui comporte 6 à 12 lignes et délimite l'idée clé du sous-thème de façon précise, et cible les concepts clés qui vont être travaillés ;
- le rappel du diagnostic à l'origine de la fiche ;
- l'objectif de la fiche ;
- les trois phases d'activités.

Phase 1 : analyse des représentations

- Proposition des activités de nature variée, 1 à 3.
- Chaque activité est présentée par une consigne précise.
- Pour cette phase, il est proposé un temps de réflexion individuelle sur les représentations, suivi ou non de travaux de groupes et/ou d'un travail collectif de mise en commun.
- Chaque fiche peut ne pas avoir systématiquement a « progression » activité individuelle, puis l'activité de groupes, et la mise en commun collective ; selon les cas, on pourra se contenter de deux de ces trois modalités (toutes les combinaisons sont possibles).
- À la fin des activités, un travail de mise en commun de clarification conceptuelle est nécessaire. Il comprendra l'explicitation des apports des participants, qui sera enrichie par les apports théoriques du formateur.
- Des références d'auteurs accessibles sur le sous-thème seront remises aux formés (nom, année, édition, page, URL...).

Phase 2 : analyse des pratiques

- Proposition des activités de nature variée, une ou

deux si possible : verbatim de séquences réelles (1 ou 2), vidéo, séquence reconstruite ou études de cas.

- L'analyse de la pratique peut être faite de façon libre par les participants ou encadrée par un guide d'analyse, des questions, ou mettre en œuvre les deux étapes, libre puis guidée.
- Un exemple d'exploitation des analyses est parfois fourni et présenté en italique et avec une police de petits caractères ; il ne reprend pas tout le déroulé de la séquence, mais retient les numéros de lignes du verbatim concernant l'analyse.
- La phase 2 est conclue par un petit texte ou un apport théorique, qui met en perspective l'analyse avec les concepts de la phase 1, et assure une transition avec la phase 3, amélioration de la pratique analysée dans la phase 2.

Phase 3 : conception de nouvelles pratiques

- Proposition des activités de nature variée, une ou deux si possible ; conception de pratiques alternatives .
- À partir des analyses des phases précédentes, pour l'activité 1, un cadre est proposé sur la situation à construire (niveau de classe, discipline, durée, sujet...) en vue de la production d'un exemple de mise en œuvre d'une séquence, d'une fiche pédagogique portant sur le sous-thème concerné, les éléments à traiter dans la séquence et visant à améliorer la pratique et les apprentissages.
- Le traitement en commun des productions de groupes peut amener à plusieurs pistes d'exploitation.
- Une deuxième activité peut inviter les formés à réaliser librement une séquence sur un niveau et un thème de leur choix.
- Des consignes peuvent être données, ou l'activité peut être suivie d'une fiche illustrative complète (en italique), conçue par le concepteur de la fiche comme « une alternative possible ».
- Des apports théoriques ou des prolongements sont parfois donnés (en italique).

Une conclusion à l'ensemble des trois phases du sous-thème est faite sous forme d'encadré, avec ou non un complément théorique ciblé sur le sous-thème de la fiche.

Des références bibliographiques et sitographiques sont listées.

07

COMMENT UTILISER LES FICHES

Chaque fiche a été conçue comme un tout en trois phases qui correspondent à trois phases de construction active des savoirs, pour les formés comme pour les élèves : une émergence des représentations, une analyse de ce qui est fait (mise à distance, réflexivité, métacognition) et une reconstruction à partir de la compréhension. Mais chaque phase peut être utilisée séparément selon les besoins des enseignants à former, selon qu'il s'agit de formation initiale ou de formation continue.

Les fiches proposent des activités pour mettre en situation active les formés, de façon à ce qu'ils s'approprient les savoirs en jeu et les mobilisent pour construire leurs compétences, qu'ils produisent par eux-mêmes pour que la formation soit en miroir et en isomorphie avec le processus d'enseignement-apprentissage actif voulu dans les classes.

Ces activités sont menées de façon individuelle, par groupes ou de façon collective.

Chaque fiche peut soit mettre en place les trois modalités, soit ne pas avoir à chaque fois la « progression » activité individuelle, l'activité de groupes, puis la mise en commun collective ; selon les cas, on pourra se contenter de deux de ces trois modalités (toutes les combinaisons sont possibles).

La durée de chaque activité et de chaque fiche est volontairement laissée à la disposition du formateur en fonction des besoins des formés et du temps imparti à la formation.

De même, le matériel de formation n'a pas été indiqué. Il est lié aux ressources disponibles et peut varier selon les moyens à disposition.

Le public cible de ces fiches est varié : des enseignants en formation initiale ou continue, des encadreurs (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école) en formation initiale ou continue, des formateurs d'enseignants ou d'encadreurs, ou des enseignants-chercheurs.

En formation initiale, ces fiches OPERA peuvent s'intégrer dans le curriculum de formation et être exploitées par les formateurs psychopédagogues et didacticiens, pour améliorer la formation par une articulation théorie-pratique et la préparation à la pratique (stage ou autre).

En formation continue, ces fiches seront utilisées lors d'actions sur le terrain en formation de proximité, en accompagnement pratique dans les classes, ou lors de sessions formelles de recyclage.

08 FORMATION DES FORMATEURS

Qui sont les formateurs ? Ils peuvent être :

- des formateurs d'instituts ou d'écoles de formations d'enseignants ou d'encadreurs pédagogiques ;
- des encadreurs pédagogiques sur le terrain ;
- des enseignants-chercheurs formateurs ;
- etc.

Leur formation à ces fiches

Il s'agit de former les formateurs à mettre en œuvre divers dispositifs d'analyse de pratiques visant à développer une attitude réflexive sur la pratique, pour aider les enseignants à construire une posture réflexive, une analyse compréhensive de situations éducatives et de pratiques vécues, et à se positionner autour de savoirs professionnels multiples, construits, issus de la recherche en éducation ou de la formalisation des pratiques.

L'analyse de pratiques est une démarche de formation réflexive, qui recouvre trois logiques (M. Altet, 2002) :

- **une logique de professionnalisation** par le développement de la réflexion professionnelle à partir de pratiques et de situations professionnelles effectives, la construction de la professionnalité ;
- **une logique d'intelligibilité** par la compréhension des pratiques et des situations professionnelles mises en œuvre ;
- **une logique de socialisation** professionnelle par la construction d'un répertoire de pratiques efficaces.

Les formateurs seront formés à cette démarche pour s'appropriier les fiches de formation et les mettre en œuvre avec les formés.

Il s'agit d'une démarche comprenant cinq composantes constitutives :

- « l'observation, description des pratiques, des situations observées, du "perçu", travail sur les représentations ;
- la problématisation, identification de la question qui se pose ;
- l'analyse, mise en relation, recherche de sens ;
- la théorisation avec l'appui de référents théoriques ;
- la conception de nouvelles pratiques centrées sur la réussite des apprentissages, **une démarche réflexive sur le sens du processus interactif enseignement-apprentissage** ».

Le caractère réflexif caractérise la démarche d'analyse de pratiques : il s'agit, par la réflexion sur les pratiques et sur les savoirs pratiques à l'aide d'outils théoriques, de passer du discours spontané, subjectif, intuitif, tenu sur les pratiques **à un discours professionnel réfléchi, raisonné, argumenté**, travaillant sur les savoirs pratiques pour intégrer, outre la dimension personnelle, les dimensions interpersonnelles et professionnelles, et construire un jugement professionnel communicable à des pairs.

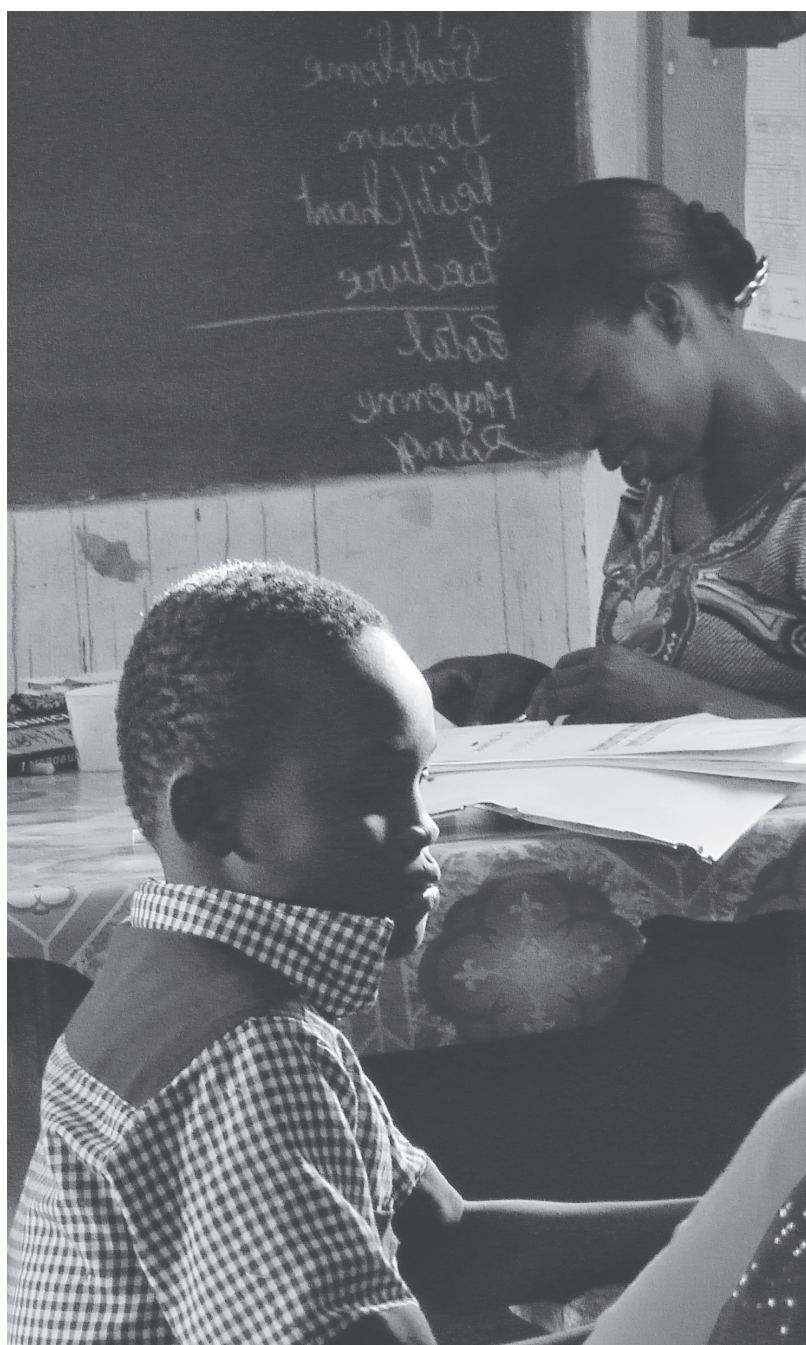
Cette formation sera centrée sur l'analyse de pratiques effectives (vidéos, extraits de verbatims, observations écologiques), pour construire le « savoir analyser ».

Les formateurs en formation devront, pour ce faire, apprendre à mettre en œuvre une posture de formateur-accompagnateur de formés :

un formateur expert et un accompagnateur, qui aide à la distanciation et à la réflexivité sur les représentations et les pratiques analysées, qui apporte, après avoir laissé s'exprimer et chercher les formés, son analyse d'expert, qui formule des points de vue pluriels sur la complexité de la situation professionnelle, des hypothèses de lecture, et aide à reconstruire une interprétation synthétique de l'action, à dégager une compréhension de la situation globale, à rendre intelligible l'action, à repérer son sens.

Il ne s'agit pas de modéliser une pratique standard, mais bien d'aider à situer la pratique observée, à fournir des repères, des hypothèses de lecture et d'action pour améliorer la pratique selon diverses alternatives possibles.

Que ce soit en formation initiale ou continue, il s'agira de former les formateurs à partir de pratiques effectives, d'en identifier les problèmes pour les améliorer et construire un jugement professionnel argumenté.



09 DES FICHES À UNE GRILLE D'OBSERVATION DE SÉANCE DE CLASSE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE¹

Cette grille a été conçue et testée dans le cadre de la recherche OPERA.

Il s'agit de proposer aux formateurs, aux superviseurs pédagogiques, aux enseignants, un outil d'observation de séquences ou d'extraits de séquences observées dans les classes à partir des trois domaines constitutifs des pratiques enseignantes : **domaines relationnel, pédagogique-organisationnel, didactique-épistémique**, et de leurs dimensions, issus de la Recherche OPERA.

Les trois domaines ont été retenus pour les raisons suivantes :

- Domaine relationnel car, avec d'autres chercheurs, nous faisons l'hypothèse que la personne de l'enseignant, son mode de relations en particulier un mode bienveillant et exigeant, facilite les apprentissages des élèves ;
- Domaine pédagogique-organisationnel car nous faisons l'hypothèse qu'un enseignant qui facilite les apprentissages des élèves doit être vigilant à l'ordonnement de ces derniers ;
- Domaine didactique-épistémique car la maîtrise d'un contenu particulier et les conditions qui spécifient son appropriation sont déterminantes pour un apprentissage réussi

La Grille d'observation est conçue pour être le point de départ de l'Analyse de pratiques ou éventuellement d'une évaluation argumentée

A la différence d'une grille d'observation chronologique basée sur les étapes de déroulement d'une leçon : de son objectif, à son évaluation en passant par la méthode choisie, la grille d'observation OPERA est générique, transversale aux différentes approches pédagogiques ; elle permet de relever les dimensions constitutives d'une pratique et ce quelque soit la méthode en vigueur (interrogative, PPO, APC, API...).

L'observateur pourra par ailleurs tout prendre en compte ou cibler tel ou tel domaine, ou privilégier telle ou telle dimension.

La grille d'observation peut permettre une analyse à partir des observables identifiés et mis en relation pour comprendre le fonctionnement de la pratique, le cas échéant les contradictions entre la mise en actes des domaines observés, voire in fine être suivie d'une évaluation s'appuyant sur les observations menées et une analyse argumentée et donnant lieu à des pistes de remédiation ou conseils fondés sur l'analyse issue de la grille.

Il y a plusieurs scénarios possibles d'utilisation de la Grille d'observation.

¹ La grille peut être adaptée pour mener des observations de classes au collège

1. Comme appui pour mener une analyse de pratiques :

Le métier d'enseignant est complexe, constitué de situations singulières et l'enseignant ne peut tout maîtriser ; il s'agit de l'aider à comprendre le fonctionnement de sa pratique par une analyse qui s'appuie sur des observations ce qu'il a fait. La pratique enseignante, **c'est la manière de faire singulière d'un enseignant**, sa façon propre d'exécuter l'activité d'enseignement ; la pratique recouvre à la fois des actions, des gestes, des procédures, (des observables), mais aussi des choix, des stratégies, des décisions, des fins, des actes, des processus sous-jacents ainsi que les normes du groupe professionnel.

Pour comprendre le fonctionnement d'une pratique il est important de l'observer en actes.

Ainsi, l'observation est une démarche préalable à l'Analyse ; il s'agit de focaliser son attention sur l'enseignement-apprentissage observé, de relever des faits, repérer des observables, décrire « le perçu », de recueillir des données, des traces.

L'Analyse est une démarche intellectuelle complémentaire qui permet, à partir des observations, de repérer, identifier des éléments isolables, des facteurs, puis de les mettre en ordre, en relation, de les relier, les articuler, de leur donner du sens, de les situer dans un réseau de sens. L'analyse de pratiques est compréhensive et en formation, il est important de faire émerger le décalage entre analyse « spontanée » et analyse réfléchie à partir d'une décentration et d'un questionnement menée de façon duelle (enseignant-formateur) ou en groupe.

Mais **analyser**, ce n'est pas **évaluer** : si **analyser** c'est mettre en relation, donner du sens, **comprendre**, *a contrario*, **évaluer**, c'est porter des jugements de valeur, mesurer des écarts par rapport à des normes : confrontation référent / référent.

L'analyse des pratiques requiert le **non-jugement de valeur, la non-interférence avec les processus d'évaluation** ; elle est interprétation, compréhension, questionnements, recherche de liens et de sens.

2. La Grille d'Observation et l'analyse comme point de départ d'une évaluation fondée,

argumentée L'évaluation s'appuie sur l'analyse menée et peut alors suivie de propositions de pistes, de remédiation ou de conseils adaptés non prescriptifs issus de l'analyse menée et partagés par l'enseignant observé. L'analyse porte sur le professionnel et non sur la personne. Le formateur n'est pas porteur d'un savoir à transmettre, il identifie des points à améliorer et propose des outils conceptuels, grilles de lecture variées des pratiques pour développer une posture réflexive chez l'enseignant et amener la prise de conscience et le changement.

3. La Grille d'observation pour faire un zoom collectif sur l'ensemble des dimensions

constitutives de la pratique observée ou ciblé sur certaines d'elles, en formation initiale ou continue, en temps limité, pour former les formateurs, les superviseurs, les enseignants à analyser des pratiques.

OPERA : GRILLE D'OBSERVATION DE SEANCE DE CLASSE

Nom et prénom :
 Ecole :
 Classe : Effectif : Garçons : Filles : Présents :
 Discipline observée : Durée :
 Séance sur : Savoir (titre) : Compétence :
 Objectif :
 Fiche de préparation de la séance :

Domaines de la pratique à observer	Dimensions	Indicateurs	Numérotation	Prise en compte ++ +/- --	Exemples	Commentaires Points en débat
ORGANISATION & GESTION DE LA CLASSE DOMAINE RELATIONNEL	Aménagement et gestion de la classe	Affichage des documents règlementaires, règles de fonctionnement, documents pédagogiques	1			
		Décorations, productions d'élèves affichées	2			
		Disposition des tables-bancs des élèves de manière à favoriser leur implication dans les apprentissages	3			
		Equipement, préparation du matériel	4			
	Gestion spatiale et temporelle	Déplacements, utilisation de l'espace à bon escient	5			
		Gestion du temps, respect du temps imparti, progression, temps de détente	6			

ORGANISATION & GESTION DE LA CLASSE DOMAINE RELATIONNEL	Autorité et leadership	Marque de présence en classe (autorité, leadership), mobilisation des élèves	7			
		Gestion de classe ; maintien de la discipline en classe	8			
		Gestion des problèmes d'indiscipline, des conflits, par la persuasion et la responsabilisation du groupe-classe	9			
		Acceptation, valorisation des réponses des élèves (renforcements)	10			
		Développement d'interactions, d'échanges ouverts, d'une ambiance de travail dynamique	11			
		Style de gestion démocratique, leader participatif, collaboratif	12			
	Regroupement d'élèves	Sollicitation d'un maximum d'élèves durant l'activité	13			
		Regroupements variés : travail individuel, par binôme, par groupes	14			
		Mise en place justifiée de travaux de groupes	15			
		Exploitation des productions des groupes	16			

ORGANISATION & GESTION de l'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DOMAINE PEDAGOGIQUE ORGANISATIONNEL	Articulation enseignement-apprentissage	Centration sur l'apprenant, son activité, ses procédures d'apprentissage	17			
		Choix de méthodes, de situations actives	18			
	Questionnements	Questions de forme variée, ouvertes	19			
		Interactions variées, M/Els, EL/M, Els/Els	20			
	Motivation	Motivation, implication dans des tâches, attention portée aux situations au quotidien	21			
		Prise en compte de facilitateurs d'apprentissage, types de tâches, de situations variées	22			
	Différenciation	Prise en compte de la diversité des élèves, particulièrement des élèves en difficulté	23			
		Pédagogie différenciée	24			
	Savoirs en jeu	Maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner	25			
		Adaptation de la situation d'apprentissage aux objectifs fixés, capacité à adapter sa progression en fonction des circonstances	26			
		Contrôle des prérequis, rappels	27			

ORGANISATION & GESTION de l'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DOMAINE PEDAGOGIQUE ORGANISATIONNEL	Langue	Maitrise de la langue	28			
		Maitrise de la langue écrite	29			
	Consignes	Consigne claire, comprise, passée dans le silence avec des compléments méthodologiques et valorisants	30			
		Mise en activité sur des tâches de recherche, situations-problèmes	31			
	Apprentissages	Travail à partir des représentations	32			
		Respect de la progression des programmes	33			
		Apprentissage de nouveaux savoirs enseignés, conceptualisation	34			
		Variation des modes d'acquisition des savoirs	35			
	Evaluation Des acquis des élèves	Evaluation formative, remédiations variées	36			
		Gestion des erreurs comme étapes de l'apprentissage	37			
		Structuration des savoirs acquis par d'autres techniques que la répétition	38			
		Evaluation des acquis, des résultats	39			
		Conclusion proactive de l'activité	40			
	Transfert	Activités de transfert, mises en place du début à la fin de l'apprentissage	41			
	Métacognition	Activités métacognitives	42			

LA GRILLE D'OBSERVATION PEUT ÊTRE SUIVIE DES DEUX PHASES SUIVANTES :

- une phase d'analyse argumentée s'appuyant sur les observations faites
- Puis une analyse donnant lieu à une évaluation

PHASE D'ANALYSE

- A partir des observations ci-dessus :
- Analyse par rapport à l'objectif fixé :
- Par rapport aux 3 domaines observés, leur interaction :
- Par rapport à la mise en œuvre, mise en relation entre les facteurs, liens enseignement-apprentissage, interactions M/Els :
- Par rapport à la centration sur l'apprenant :
- Par rapport aux savoirs acquis, construits, aux résultats :
- Par rapport aux décalages, aux contradictions, aux problèmes rencontrés :
- Par rapport aux compétences attendues :
- Points à travailler, remédiations :

PHASE D'ÉVALUATION

Points positifs	
Points à travailler, à améliorer	
Conseils, pistes possibles : (3 au maximum sur les points à améliorer)	
APPRECIATION GENERALE : 1- Insuffisant 2- Passable 3- Satisfaisant 4- Très satisfaisant	

En conclusion

Les livrets de fiches présentées répondent au diagnostic fait à partir d'observations de pratiques effectives de classes au Burkina Faso. Les résultats du projet OPERA mis en place dans un pays ont pour vocation d'être disséminés dans les pays de l'initiative IFADEM et les pays de l'ASS demandeurs. Tout l'enjeu de la recherche OPERA est de donner des bases solides contextualisées pour améliorer les outils de la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que ceux de leur accompagnement professionnel et de supervision pédagogique.

Les fiches produites sont quelques exemples possibles, et d'autres pourront être construites par les acteurs intéressés. Elles s'appuient sur les principes dégagés des apports consensuels des recherches sur l'enseignement-apprentissage, comme l'importance des domaines constitutifs de la pratique (relationnel, pédagogique et didactique) ou l'activité de l'élève pour la réussite des apprentissages, mais ne privilégient pas telle ou telle pédagogie. Une fiche, selon l'approche API, approche pédagogie intégratrice, retenue par le Burkina Faso, a été proposée, mais toute autre voie pédagogique est possible pour les pays demandeurs ; il n'existe pas une seule bonne manière de faire, et, dans tous les cas, rien ne peut se faire sans les enseignants de ces pays de la sous-région intéressés.

Dans une logique de transfert de compétences, la présentation des livrets ainsi que des formations à la conception et à l'utilisation des fiches, afin de favoriser leur adaptation au contexte national particulier, peut, par exemple, être organisée au sein des institutions de recherche ou des établissements de formation. Cela permettra l'appropriation de l'approche OPERA et ainsi d'alimenter une réflexion sur les enseignements qui peuvent en être tirés dans le contexte du pays demandeur, afin d'améliorer les pratiques enseignantes et la qualité des apprentissages.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET SUR L'ANALYSE DE PRATIQUES

- **Altet, M., Sall, N., Paré, A.**, (2016). *L'observation des pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissage des élèves*. Recherche OPERA. Rapport final. www.ifadem.opera.org
- **Altet, M.** (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF
- **Altet, M.** (2000), *L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante*. *Recherche et formation*, 35, 25-41. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>
- **Altet, M.** (2002), *Développer le « savoir analyser » à l'aide de « savoir-outils »* <http://eduscol.education.fr/cid46619/developper-le-savoir-analyser-a-l-aide-de-savoir-outils.html>.
- **Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., Perrenoud, P.** (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck
- **Altet, M.** (2007), *De l'analyse plurielle de la pratique enseignante à l'identification de leurs effets et des compétences en jeu*, dans Talbot L. & Bru, M., *Des compétences pour enseigner ; Entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes, PUR
- **Altet, M.** (2008), *Enseignants : quelles pratiques professionnelles*, dans *Dictionnaire de l'éducation*, Van Zanten A., Paris : PUF
- **Altet, M. Desjardins, J. Paquay, L. Perrenoud. P.** (2013), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck
- **Altet, M.**, *Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM, avancées et questions vives*, dans Clanet, J. (2009) *Recherche/formation des enseignants, quelles articulations ?* Rennes, PUR
- **Altet, M.** (2002), *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93
- **Altet, M., Guibert, P., Perrenoud, P.** (2010) *A COMPLETER* Nantes, n° 10, *Revue du CREN*
- **Clanet, J.** (2009), *Recherche/Formation des enseignants, quelles articulations ?* Rennes, PUR
- **Develay, M.** (1997), *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF
- **Étienne, R. et Fumat, Y.** (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* Bruxelles : De Boeck

- **Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, P., Perrenoud, P.** *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles, De Boeck, 2009
- **Fumat, Y., Vincens, C., Étienne, R.** (2003), *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF
- **Jodelet, D.** (1994), *Les représentations sociales*, Paris : PUF
- **Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Desjardins, J.** (2014). *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles : De Boeck
- **Pastré, P.**, (1999), « L'ingénierie didactique professionnelle », *Traité des sciences et des techniques de la formation*, P. Carré et P. Carpar (dir), Paris, Dunod, 1999, pp. 403-417
- **Perrenoud, P.** (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF
- **Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (dir.)**, (2008) *Conflits de savoirs et formation des enseignants*. Bruxelles, De Boeck, pp. 141-153
- **Samurçay, R., Vergnaud, G.**, (2000), *Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ?* CRDP Amiens, Revue Carrefours de l'Éducation
- **Tardif, M. et Lessard, C.** et coll. (2004), *La profession d'enseignant aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck
- **Vinatier, I. et Altet, M.** (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes : PUR, coll. Didact. Éducation

SITOGRAPHIE

A) Réflexion plutôt globale sur les groupes d'analyse de pratiques

	Texte - Auteur - Lien de téléchargement	Commentaires
1	<i>Une histoire des origines des groupes d'analyse des pratiques</i> (1922 – 1995) Jacques Nimier http://www.pedagopsy.eu/histoire_origine_gapp.html	Mise en perspective historique
2	<i>L'analyse des pratiques.</i> <i>Une démarche professionnalisante</i> Marguerite Altet http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf	Présente de manière structurée les indicateurs de l'APP et différents niveaux d'analyse du sens de son action et de sa pratique. Développe les liens avec la formation initiale et la professionnalisation.
3	<i>Guider ou accompagner un groupe dit d'analyse des pratiques ?</i> Michel Vial http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007-Guider_ou_accompagner_un_groupe_dit_d_analyse_des_pratiques.pdf	Inscrit l'APP dans la perspective de l'accompagnement et aide à clarifier la question de la posture. Évoque trois processus (référenciation, problématisation et orientation) importants, non spécifiques à l'APP.
4	<i>Analyse des pratiques</i> André Lévy http://www.fractale-formation.net/dmdocuments/Analyse-des-pratiques-A-Levy2.pdf	Mise en perspective. Évoque notamment des aspects historiques, quelques éléments de définition de l'APP et une approche clinique (travail sur les relations et les affects).
5	<i>Supervision, coaching ou APP ? Les pratiques d'accompagnement formateur se multiplient</i> Marc Thiébaud http://www.animer.ch/wp-content/uploads/art-accomp-formateur.pdf	Situe l'APP par rapport à d'autres dispositifs et présente les buts, les modalités et la diversité de dispositifs. Proposer d'ajuster l'approche utilisée à la situation et d'apposer, plutôt qu'opposer, divers possibles.
6	<i>Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement</i> Mireille Cifali http://www.mireillecifali.ch/Articles_(2007-2012)_files/Analyser%20les%20pratiques.pdf	Donne des repères, une mise en perspective conceptuelle, en évoquant notamment les questions de posture, de présence, d'intelligence partagée, de prise de distance, etc
7	<i>L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ?</i> Philippe Perrenoud http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_02.html	Réflexion conceptuelle concernant des défis de l'analyse de pratiques, des conditions générales de son efficacité, la question de son impact sur la transformation des pratiques enseignantes.

8	<i>L'analyse de pratiques en questions</i> Philippe Perrenoud http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_12.html	Soulève quatre questions en lien avec l'analyse de pratiques, notamment l'aspect de la réflexivité ainsi que celui des théories et des conceptions sur lesquelles peut s'appuyer l'analyse de pratiques.
9	<i>L'analyse des pratiques professionnelles. Différentes modalités</i> Patrick Robo http://probo.free.fr/ecrits_app/differents_types_d_app.htm	Inventaire de différents dispositifs et mise en évidence de la diversité des pratiques (sans développement).
10	<i>Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative</i> Dominique Fablet http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CNX_082_0105	Mise en perspective conceptuelle et historique concernant les aspects de définition de l'APP, les visées, les types de pratiques concernées et les systèmes de référence utilisés. Précise les spécificités des groupes Balint.
11	<i>Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques : chapitre 5, pp. 25-39</i> Jacqueline Beckers, Sandrine Biémar, Sephora Boucenna, Évelyne Charlier, Nathalie François et Charlène Leroy http://app.formation.ch/extrait-Beckers-et-al-soutenir-la-demarche-reflexive-ch5-pp25-39.pdf <i>avec accès réservé : identifiant : texte ; mot de passe : app</i>	Présente une grille d'analyse qui correspond à des étapes d'un processus d'APP, de manière assez cadrée. Distingue dans ce processus « analyser », « problématiser » et « théoriser ».
12	<i>Note de synthèse. Les pratiques comme objet d'analyse</i> Jean-François Marcel, Paul Olry, Éliane Rothier-Bautzer, Michel Sonntag http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2872	Propose une mise en perspective globale et conceptuelle de diverses approches. Développe une grille de lecture avec différents niveaux de questionnement : les finalités, les paradigmes de référence, les objets privilégiés dans l'analyse + le mode de production des données (discours ou observation).
13	<i>Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ?</i> Marc Thiébaud http://www.analysedepatique.org/?p=54	Présente une perspective générale sur l'APP en groupe.
14	<i>Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles</i> Mireille Cifali http://www.analysedepatique.org/?p=1014	Apporte des repères en même temps qu'il ouvre à des questionnements sur des paris épistémologiques et formatifs en lien avec la subjectivité des acteurs et l'animation du groupe.
15	<i>Le cadre dans l'analyse de pratiques professionnelles</i> Émilie Grégoire http://www.analysedepatique.org/?p=1046	Définit les éléments constituant le cadre d'APP et discute des apports du cadre comme moyen d'atteindre les objectifs d'un groupe d'APP.

16	<i>L'analyse des pratiques professionnelles, en formation continue et pour l'accompagnement de l'entrée dans le métier</i> Philippe Bonnin http://app.formation.ch/note-bonnin-app-fiches.pdf avec accès réservé : identifiant : texte ; mot de passe : app	Présente quelques principes de l'APP et propose, sous forme de fiches, des modalités types d'APP en formation continue des enseignants.
17	<i>Travailler avec des hypothèses dans l'analyse de pratiques professionnelles en groupe</i> Marc Thiébaud (avec Céline Calmejane-Gauzins, Émilie Grégoire, Pierre Petignat, Patrick Robo, Angélique Simon et Yann Vacher) http://www.analysedepratique.org/?p=1196	Met en évidence de nombreux aspects liés au travail avec les hypothèses dans les groupes d'APP. Structuré en quelques questions clés. Présente et développe diverses convergences et différences dans les pratiques.
18	<i>Phase méta en APP... quels contenus, quelles fonctions ?</i> Yann Vacher http://www.analysedepratique.org/?p=1379	Étudie le concept de « phase méta », ses contenus, ses formes et ses fonctions. Aborde le « méta » en tant que processus et en tant que phase d'un dispositif d'APP.
19	Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratiques et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. <i>Formation et pratiques d'enseignement en questions</i>, Revue des HEP, Suisse, Vol 15, 97-118. http://www.revuedeshesep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/15_files/05-Perez-Roux.pdf Perez-Roux, T. (2012). <i>Comprendre les processus de construction identitaire des enseignants : la dimension subjective du rapport au métier</i>, Ressources, 16, 101-116. http://www.espe.univ-nantes.fr/74672153/0/fiche__pagelibre/&RH=1225966154189 (cliquer n° 16)	

B) Approches plus spécifiques

	Texte - Auteur - Lien de téléchargement	Commentaires
21	<i>Propos sur le GEASE</i> Maurice Lamy http://probo.free.fr/textes_amis/propos_sur_le_gease_m_lamy.pdf	Présentation du GEASE (groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives).
22	<i>Quels liens entre l'entretien d'explicitation (EDE) et les analyses de pratiques professionnelles (APP) en groupe ?</i> Maurice Lamy http://www.analysedepratique.org/?p=1103	Témoignage et réflexion sur ce que peuvent apporter les techniques de l'entretien d'explicitation à l'APP. Différencie analyse de situation et analyse de pratiques.
23	<i>Apprendre par l'action</i> Alan Mumford http://app.formation.ch/apprendre-par-laction-Mumford.pdf avec accès réservé : identifiant : texte ; mot de passe : app	Présentation des principes de formation-action (action learning), approche utilisée en particulier dans les entreprises.

24	<i>Un dispositif d'analyse de pratiques centré sur la question que se pose le narrateur</i> Nadine Faingold http://www.analysedepratique.org/?p=1221	Présente un dispositif d'APP de manière précise (cadre, consignes, posture, etc.).
25	<i>Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle</i> Patrick Robo http://www.analysedepratique.org/?p=435	Développement d'une réflexion sur « savoir analyser ». Présente le fait d'analyser comme une compétence autonome à acquérir.
26	<i>Le GFAPP : définition</i> Patrick Robo http://www.gfapp.org/?p=54	Présentation d'un dispositif, le GFAPP (groupe de formation à l'analyse de pratiques professionnelles) avec mise en perspective synthétique (notions d'analyse, hypothèses de base de l'approche clinique, etc.).
27	<i>Le co-développement par les pairs : une stratégie de réflexivité au service de l'évaluation et du conseil</i> Sephora Boucenna ; Évelyne Charlier et Jean Donnay http://app.formation.ch/codeveloppement-conseil-et-evaluation-Boucenna-Charlier-Donnay.pdf <i>avec accès réservé : identifiant : texte ; mot de passe : app</i>	Présentation du co-développement par les pairs, de ses effets et de ses conditions de succès, dans le domaine de l'éducation.
28	<i>Développer le « savoir analyser » à l'aide de « savoir outils »</i> Marguerite Altet http://eduscol.education.fr/cid46619/developper-le-savoir-analyser-a-l-aide-de-savoir-outils.html	Présente de manière générale différentes caractéristiques de l'analyse de pratiques, ses visées et des modalités de travail dans le champ éducatif.
29	<i>Pour une clinique groupale du travail enseignant</i> Claudine Blanchard-Laville http://www.revue.cliopsy.fr/pdf/008/047-CBL.pdf	Présente une approche clinique de l'analyse de pratiques avec des enseignants, d'orientation psychanalytique, inspirée des groupes Balint.
30	<i>Pour une clinique groupale du travail enseignant</i> Adrien Payette https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fi-admin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_4_no_2/V4N2_PAYETTE_Adrien_p39-60.pdf	Présente l'approche du co-développement professionnel, utilisée notamment dans les entreprises. Situe cette approche par rapport à d'autres approches de développement de la pratique professionnelle.
	Octobre 2015 Marc Thiébaud - thiebaud@formation.ch (en collaboration avec Frédérique Rebetez, Marco Allenbach, Geneviève Tschopp et Nir Zalts)	

Pour d'autres ressources et références bibliographiques,
voir : <http://www.analysedepratique.org/?p=773>

Les outils de formation OPERA sont placés sous licence creative commons de niveau 5 :
Attribution + Pas d'Utilisation Commerciale + Partage dans les mêmes conditions (BY NC SA)

Création, conception, réalisation : 
L'AGENT X

Édition : Agence universitaire de la Francophonie – Imprimé au Burkina Faso.