

**L'USAGE DE LA VIDEO EN FORMATION INITIALE : INDICATEURS D'EFFICACITE  
ET TRACES DE REFLEXIVITE**

**Etude réalisée avec le soutien du Fond National pour la Recherche Scientifique de Belgique  
(n°2.4570.10)**

**Arnaud Dehon, Antoine Derobertmeasure**

Université de Mons  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education  
18, Place du Parc  
7000 Mons  
arnaud.dehon@umons.ac.be  
antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

---

**Mots-clés :** *Micro-enseignement, rétroaction, compétences professionnelles*

**Résumé.** *Dans le champ de la formation des enseignants, de nombreuses questions se posent quant au développement des compétences liées aux notions de professionnalisation et de réflexivité. Dans cette communication, deux recherches complémentaires mettent l'accent sur l'utilisation de la vidéo comme outil de formation et comme outil de recherche. La vidéo est utilisée dans un dispositif pédagogique lors de séances de micro-enseignement dont le but est de former les futurs enseignants aux gestes professionnels, ainsi que lors de séances de rétroaction accompagnées d'un formateur, l'objectif de cette dernière activité étant de réfléchir sur sa propre action. La première recherche s'intéresse au micro-enseignement et porte sur la construction d'un cadre d'analyse permettant l'observation des actions enseignantes. La seconde recherche, quant à elle, se focalise sur la rétroaction, les méthodes d'analyse de contenu et de développement de la réflexivité.*

---

## **1. Introduction**

Cette communication aborde l'utilisation de la vidéo dans le cadre de la formation des futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (niveau lycée) – AESS – en Communauté française de Belgique (CFB), au travers de deux recherches complémentaires, l'une financée par le FRFC-FNRS et la seconde par l'Université de Mons. Les orientations actuelles en CFB pour la formation des AESS – et pour la formation des enseignants, en général – se basent sur un décret datant du 08 février 2001 et accordent une valeur centrale aux notions de professionnalisation, de réflexivité et d'identité professionnelle<sup>1</sup>, notions qui s'opérationnalisent au travers d'un référentiel de 13 compétences.

Le dispositif pédagogique décrit dans ce texte porte sur le quatrième axe de formation (représentant 1/3 des heures de l'ensemble de la formation, c'est-à-dire trois cents), à savoir l'axe pratique. Il se compose de deux parties : à l'université (40 heures) et en milieu professionnel dans le cadre des stages (60 heures). Durant ces 40 heures de formation, deux compétences sont prioritairement visées : (1) la planification, la gestion et l'évaluation de situations d'apprentissage et (2) le développement des compétences liées à la réflexivité.

---

<sup>1</sup> Ensemble des composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par l'histoire particulière d'un individu et qu'il est susceptible de mobiliser à un moment donné dans une pratique » (Barbier, 1996, pp. 40-41 cité par Beckers et al., 2003, p.8).

Qu'elles soient institutionnelles ou curriculaires, différentes contraintes posent, entre autres, le problème de l'efficacité et de l'efficience de la formation : comment, en 100 heures de formation pratique, former des enseignants professionnels réflexifs dotés d'une identité professionnelle forte ? Dans ce sens, « *la formation a besoin d'une théorie sur le développement professionnel qui permettrait de mieux comprendre le processus de construction du savoir-agir* » (Desjardins, Deaudelin & Dezutter, 2009, pp. 79-80) pour élaborer des scénarii de formation adéquats par le biais notamment de la description et la compréhension des pratiques enseignantes et donner, sur la base de résultats empiriques, des indications de formation (Postic & de Ketele, 1994) et contribuer au progrès pédagogique (Dunkin, 1986). Dans cette communication, le focus est placé sur l'utilisation de la vidéo en tant qu'outil de formation et outil de recherche.

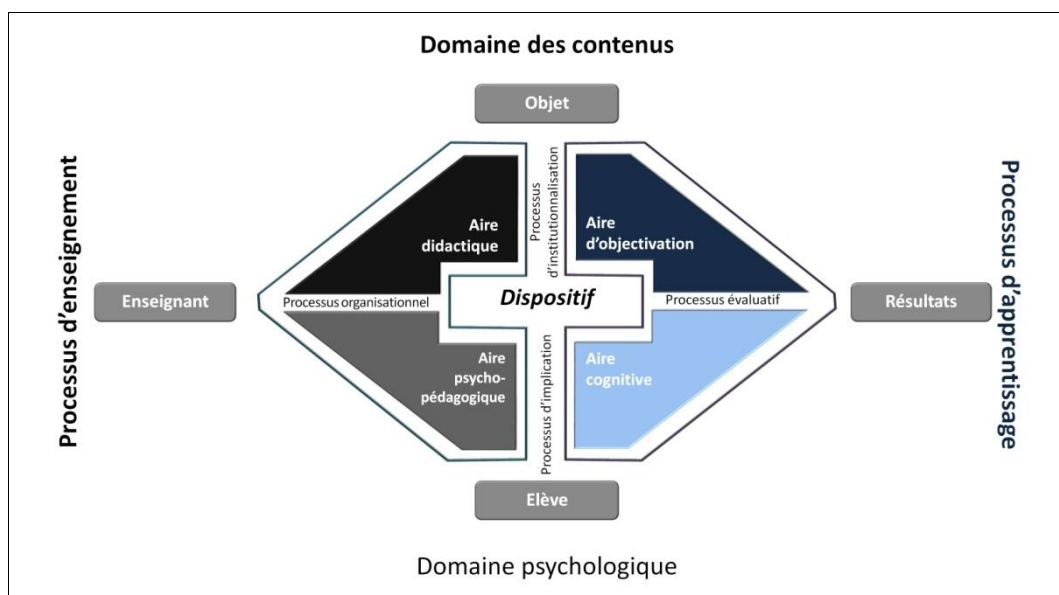
## 2. Cadre théorique

Dans le dispositif pédagogique, la vidéo est employée durant la phase interactive, lors de séances de micro-enseignement (Hatton & Smith, 1995 ; Paquay & Wagner, 2006) et durant la phase postactive, c'est-à-dire, lors de séances de rétroaction vidéo (Tochon, 1996). La compétence de planification, de gestion et d'évaluation de situation d'apprentissage est principalement développée lors des séances de micro-enseignement et les compétences liées à la réflexivité le sont durant la séance de rétroaction. Cette distinction entre compétences structure les propos qui suivent.

### 2.1 Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage

Cette compétence est développée à travers des séances de micro-enseignement adaptées du modèle originel (De Landsheere, 1992) élaboré à Stanford dans les années soixante (Perlberg, 1972). Si certains principes subsistent – pratique en milieu sécurisant, simplification du contexte de classe notamment par le nombre d'élèves, enregistrements vidéo... – d'autres sont adaptés en raison des contraintes qu'imposent de la formation (le facteur temps, entre autres, imposant de fortes contraintes). Les séances durent 40 minutes par enseignant en formation initiale pendant lesquelles on ne se concentre pas sur une *technical skill of teaching* mais sur la gestion complète de l'activité avec préparation préalable (pas de décomposition de l'acte d'enseignement) et finalement, ces séances ne sont pas « rejouées » après analyse des enregistrements.

Le cadre théorique se base sur une analyse de la profession pour transférer ces observations à la formation (Pastré, 2002). Les recherches sur les pratiques enseignantes et le *teacher effect* sont donc centrales (Brophy & Good, 1986 ; Bressoux, 1994 ; Bressoux, Bru, Altet & Leconte-Lambert, 1999 ; Ellet & Teddlie, 2003). Si dans la littérature de nombreux auteurs appréhendent la complexité des pratiques enseignantes (Altet, 2002) en proposant leur modélisation, le propos n'étant pas ici d'en dresser l'inventaire, un modèle théorique original est présenté (figure 1). Ce modèle a pour objectif de décrire les facettes et caractéristiques de la pratique enseignante en situation de classe, c'est-à-dire en situation d'enseignement/apprentissage. Néanmoins, ce modèle doit être envisagé dans un cadre systémique incluant notamment les politiques éducatives, les orientations curriculaires, les valeurs véhiculées ou encore un ancrage socioculturel lesquels, s'ils ont une influence non négligeable sur les situations d'enseignement/apprentissage, ne peuvent être directement influencés par l'intervention de l'enseignant. Ne sont alors retenus dans la présentation du modèle que les facteurs sur lesquels l'enseignant peut avoir une influence directe.



**Figure 1** : Modèle d'une situation d'enseignement/apprentissage

Sans donc exclure que la pratique de classe se situe dans des sphères d'action et d'influence plus larges liées au système éducatif, le modèle construit se focalise davantage sur la représentation d'une situation d'enseignement/apprentissage dans l'action et dans la relation avec l'élève, et dont le but est de favoriser, pour l'enseignant, l'apprentissage des élèves. Cette réduction est due au fait que l'analyse porte prioritairement sur la formation aux gestes professionnels et que la compétence de planification, de gestion et d'évaluation des apprentissages se manifeste fortement en situation de classe.

Une situation d'enseignement/apprentissage se concrétise et prend une forme observable dans un dispositif en intégrant deux médiations : le processus d'enseignement ou médiation pédagogique-didactique et le processus d'apprentissage ou médiation cognitive (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002 ; Lenoir *et al.*, 2007 ; Lenoir, 2009). Si les termes peuvent varier d'un auteur à l'autre, tous s'accordent sur la distinction qu'il y a entre ce que l'enseignant met en place (processus d'enseignement) et le processus d'apprentissage des élèves. Ainsi, le dispositif peut être étudié en privilégiant l'une des facettes ou en les considérant comme mutuellement dépendantes. L'approche théorique privilégiée est ici la seconde option, à savoir la prise en compte des relations entre enseignement et apprentissage.

Outre ces deux facettes de la situation d'enseignement/apprentissage, sur lesquelles nous revenons dans les deux prochains paragraphes, aux trois pôles classiques de la situation pédagogique (Houssaye, 1993) « enseignant/élève/objet », un quatrième pôle est ajouté, celui des résultats, entendu comme résultat d'un processus médiatique : il s'agit de la manifestation, des traces, des indices... des apprentissages. Ce pôle se distingue du pôle « objet » par le fait qu'il s'agit des apprentissages réellement développés par les élèves – le curriculum maîtrisé (Demeuse & Strauven, 2006) – se différenciant des objets d'apprentissage proposés par l'enseignant – du curriculum formel au curriculum implanté (*ibid.*). Dans le modèle d'Anderson (2004), cette distinction s'assimile aux variables « programme » et « apprentissage », la première étant du ressort de l'enseignant alors que la seconde est orientée vers l'élève et constitue le but de la pratique d'enseignement. Lenoir (2009) parle d'*integrated knowledge* comme le résultat d'un apprentissage. Chaque pôle englobe ses propres caractéristiques incluant ainsi la formation de l'enseignant, le statut socio-économique de l'élève et les connaissances préalables des élèves pour

n'en citer que quelques-unes<sup>2</sup> (Dunkin & Biddle, 1974 dans Postic & de Ketele, 1994). Ces différentes caractéristiques interviennent ainsi à des degrés divers dans une situation d'enseignement/apprentissage<sup>3</sup>.

Pour revenir aux deux facettes, la première – l'enseignement – se compose de deux aspects majeurs : les démarches didactiques (aire didactique) et les démarches psychopédagogiques (aire psychopédagogique). L'aire didactique englobe toute action liée à un objet d'enseignement/apprentissage référé ou référable à une matière scolaire, excluant alors l'étude des contenus proprement dits (c'est-à-dire, l'étude des mathématiques pour leur intérêt propre, sans tenir compte de l'enseignement et de l'apprentissage) ainsi que les actions indépendantes de ces objets d'enseignement/apprentissage (Reuter, 2007). Cette dernière distinction fait référence à la seconde aire, l'aire psychopédagogique, comme aire qui désigne « *un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissage qui ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires mais s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations qu'elle analyse et qui sont liées aux relations entre enseignant et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation...* » (Ibid., p. 163). Finalement, la facette enseignement implique également de mettre en place des procédures organisationnelles qui soutiennent à la fois les aspects didactiques et les aspects psychopédagogiques : matériel, gestion du temps, aménagement de l'espace...

La seconde facette relative à l'apprentissage est caractérisée par l'aire d'objectivation, zone des représentations et de concrétisation des objets d'apprentissage, c'est-à-dire l'*integrative knowlegde* (Lenoir & Sauvé in Lenoir, 2009) et l'aire cognitive ou démarches/processus cognitifs, l'*integrative approach*. Cette seconde aire est également caractérisée par un processus – le processus évaluatif – qui se définit par l'ensemble des actions contribuant à réguler les apprentissages et/ou à les évaluer.

Pour compléter la description du modèle, deux processus sont précisés : le processus d'institutionnalisation (situé entre l'aire didactique et l'aire d'objectivation) et le processus d'implication (entre l'aire psychopédagogique et l'aire cognitive). Le premier fait référence à la démarche d'appropriation d'un objet en tant qu'objet d'apprentissage et à son intégration dans un cadre particulier, qui est le cadre scolaire. Le second définit les démarches contribuant à amener l'élève à se « plonger » dans le dispositif : facteurs motivationnels, temps de travail, participation des élèves...

Finalement, la lecture du modèle, qui s'est faite jusqu'ici selon l'axe horizontal enseignement/apprentissage, peut aussi se réaliser verticalement. On parlera alors du domaine des contenus pour les aires situées en haut du schéma et étroitement liées à un objet précis, qu'il s'agisse d'un savoir, savoir-faire, savoir-être, compétences ou d'un objet transdisciplinaire. Le domaine psychologique englobe les aires psychopédagogique et cognitive puisqu'elles intègrent les aspects relationnels, cognitifs, développementaux, motivationnels...

## 2.2 Porter un regard réflexif sur sa pratique

Afin de développer cette compétence, une séance de rétroaction vidéo basée sur l'enregistrement de la séance de micro-enseignement est mise en place. Les méthodes pédagogiques basées sur le recours à la rétroaction vidéo ont été développées par Bloom à l'Université de Chicago dès 1953 (Stough, 2001 ; O Brien, 1993 ; Tochon, 1996). Une rétroaction vidéo peut se définir comme le

---

<sup>2</sup> Pour ne pas alourdir le modèle, ces caractéristiques n'y ont pas été indiquées.

<sup>3</sup> A titre d'exemple, Bressoux (2001) estime que la catégorie socioprofessionnelle des parents explique près de 10% de la variance des progressions des élèves.

fait de « *confronter a posteriori l'acteur à son comportement* » (Rix, 2002, p. 23) afin de susciter la verbalisation de l'action par l'acteur, en l'occurrence, l'enseignant en formation initiale.

Ces méthodes sont utilisées dans des contextes où le fait de penser et d'énoncer à voix haute ses actions (la réflexion parlée)<sup>4</sup> ne peut être mis en place pour des raisons contextuelles et/ou dans des situations où cette verbalisation de l'action « en situation » pourrait affecter l'efficacité de l'action et/ou entraîner une surcharge cognitive de l'individu (Tochon, 1996). C'est le cas pour les enseignants (Stough, 2001 ; Reinato, 2006 ; Yinger, 1986 cité par Baribeau, 1996) : il est impossible pour eux d'assurer leur rôle dans la classe tout en faisant part des tenants et aboutissants de chacune de leurs interventions et actions. De plus, durant le processus d'enseignement, les objectifs poursuivis par les enseignants peuvent, dans une certaine mesure, subir des modifications liées aux réactions de la classe, aux questions des élèves... et ne peuvent être directement observées (Bru, 1991).

### 2.2.1 *Quelle rétroaction vidéo ?*

Le point de départ de la réflexion de Tochon (1996), se basant notamment sur les travaux de Yinger, est un questionnement concernant ce que provoque réellement la séance de rétroaction vidéo : la rétroaction vidéo stimule-t-elle la résurgence des pensées interactives ou entraîne-t-elle une reconstruction métacognitive de ces pensées antérieures ? La rétroaction suscite-t-elle des verbalisations rétrospectives ou, au contraire, concomitantes de la tâche de visionnement vidéo ? Synthétiquement, la thèse défendue par Tochon peut être résumée comme suit : si indéniablement la rétroaction vidéo provoque la rétrospection de l'action qui s'est déroulée, elle stimule « *autre chose que le rappel* » (p. 475), c'est-à-dire, une reconstruction métacognitive de l'action déroulée s'exprimant par les verbalisations énoncées lors du visionnement. Il s'agit d'une métacognition provoquée. Il ne s'agit donc plus de s'intéresser à la capacité de l'acteur à pouvoir, le plus précisément et le plus validement possible, s'exprimer au sujet de l'action qui s'est déroulée, mais bien d'étudier la prise de conscience et la reconstruction, par l'acteur (l'enseignant en formation initiale), lors du visionnement.

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

### 2.2.2 *Mise en place*

La séance de rétroaction vidéo est basée sur le visionnement intégral de l'enregistrement d'une séance de micro-enseignement. En ce qui concerne les modalités d'enregistrement (angle de vue, sélection des images, cadrage...), celles-ci sont totalement sous le contrôle du superviseur pédagogique. Le DVD de la séance est remis à l'enseignant en formation initiale qui visionne, en autoscopie dans un premier temps, sa prestation. Le DVD est regardé une seconde fois par l'enseignant en formation initiale en compagnie de son superviseur à l'université lors de la séance de rétroaction.

---

<sup>4</sup> Traduit par "Thinking aloud" en anglais.

### 2.3 Processus et fonctions de la réflexivité

L'analyse de cinq modèles<sup>5</sup> de la réflexivité (Derobertmasure & Dehon, 2010) confirme que celle-ci peut être appréhendée selon trois angles : elle peut être définie à travers les objets sur lesquels elle porte, elle peut être abordée selon le processus réflexif mis en œuvre ainsi que selon les fonctions sous-jacentes aux processus. Les auteurs s'intéressent à ces trois aspects afin de décrire les processus et les fonctions mis en œuvre par les enseignants novices.

Les huit processus réflexifs relevés sont présentés dans le tableau 1. La première colonne présente les verbes relatifs au processus réflexif. Ces processus sont également regroupés en 5 ensembles permettant une meilleure compréhension de la fonction sous-jacente des processus. La deuxième colonne concerne la justification de ce groupement. Ce groupement ne consiste pas en une hiérarchisation au sens strict du terme : s'il est entendu qu'un praticien pouvant justifier son action en regard du contexte de sa classe fait preuve d'une réflexivité plus aboutie qu'un autre praticien ne pouvant justifier son action qu'au seul regard de ses habitudes de travail, il existe tout de même le risque, mis à jour par les résultats de recherche de Hatton et Smith (1995), de constater que des praticiens peuvent aisément accéder à une justification éthique de leur pratique sans même pouvoir décrire ou justifier celle-ci en regard d'arguments pédagogiques.

**Tableau 1:** processus et fonctions réflexifs

Processus réflexif	Fonction sous-jacente
<b>Narrer</b>  <b>Décrire</b>	La narration et la description de la pratique (la deuxième se distinguant de la première par l'emploi de termes spécifiques) consiste en la réalisation d'un état des lieux et d'une synthèse de ce qui s'est réalisé. Il s'agit d'un extrait de discours exempt de distanciation, d'évaluation, de questionnement, etc. → Fonction de narration
<b>Légitimer</b> selon une préférence, une tradition	La pratique est mise en perspective par rapport à l'enseignant lui-même, sans que celui-ci ne puisse démontrer le bien-fondé, la validité de sa démarche. → Fonction d'identification
<b>Questionner</b>	L'enseignant met son action (ou son identité) en question. Un aspect de sa démarche l'interpelle, mais il n'apporte aucune réponse à son questionnement. → Fonction de questionnement
<b>Evaluer</b> <b>Intentionnaliser</b> <b>Légitimer</b> en fonction d'arguments pédagogiques, contextuels ou éthiques	L'enseignant prend de la distance par rapport à sa pratique effective. Il positionne celle-ci, ainsi que ses décisions, en regard d'un but (intention), d'un résultat/une attente (évaluation), d'un élément théorique/contextuel/éthique (légitimation) → Fonction de positionnement
<b>Explorer</b> une ou des alternatives	L'enseignant dépasse en quelque sorte le stade de la réflexion sur « ce qui a été fait » pour élaborer une réflexion sur ce qui « pourrait être fait », c'est-à-dire, au niveau des éléments de sa pratique pouvant être modifiés afin d'améliorer celle-ci. Ce raisonnement peut se subdiviser en deux catégories : la formulation d'une ou plusieurs alternatives ou, de manière plus élaborée, la formulation et l'évaluation d'une ou plusieurs alternatives amenant à la sélection de l'alternative la plus judicieuse. → Fonction de régulation

<sup>5</sup> Schön, 1994 ; Van Manen, 1977 ; Hatton & Smith, 1995 ; Jorro, 2005 ; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko, 1990.

#### **2.4 Les objets de la réflexivité**

Les processus et fonctions identifiés précédemment ne renseignent en rien des aspects d'une situation d'enseignement/apprentissage auxquels se réfèrent les enseignants dans leurs propos. En effet, si l'on prend comme exemple le processus réflexif « évaluer », il est intéressant de définir l'objet de cette évaluation : porte-t-elle sur la préparation de leçon ? sur la motivation des élèves ? sur la disposition des bancs dans la classe ?...

Afin de définir clairement ces objets et parvenir à une mise en relation des résultats issus des phases interactive (observation du micro-enseignement) et postactive (analyse des rétroactions), le même modèle d'analyse (figure 1 : modèle d'une situation d'enseignement/apprentissage) est utilisé.

### **3. Conclusion**

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

Ainsi, dans cette communication, ont été présentés deux cadres d'analyse complémentaires qui visent à mesurer l'efficacité d'un dispositif pédagogique, c'est-à-dire s'interroger sur sa capacité à développer deux compétences liées à la formation pratique des futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (niveau lycée). Ce dispositif envisage les trois phases de la pratique enseignante : phase préactive, phase interactive et phase postactive. L'outil principal est la vidéo, utilisée lors de séances de micro-enseignement ayant pour but de s'exercer aux gestes et actions du métier dans un cadre sécurisant, et lors de séances de rétroaction durant lesquelles chaque enseignant en formation initiale interagit avec son superviseur au sujet de sa prestation.

Le premier volet théorique a porté sur la présentation d'un modèle de la situation d'enseignement/apprentissage en précisant pour les facettes enseignement et apprentissage, les différents acteurs et démarches impliquées ainsi que les processus mis en jeu. Il a été montré que dans un dispositif pédagogique, entendu comme la concrétisation de la situation d'enseignement/apprentissage, les deux facettes doivent être prises en compte et que les résultats des élèves constituent l'aboutissement d'un processus d'apprentissage influencé par l'intervention d'un enseignant (processus d'enseignement). Ce cadre théorique a permis d'élaborer la première version d'une grille d'analyse. Cette grille est conçue selon le principe de la complexité sans pour autant viser une observation interprétative.

La grille se base sur l'observation d'un dispositif pédagogique en distinguant les faits qui relèvent du processus d'enseignement des faits qui relèvent du processus d'apprentissage et en précisant ensuite les aires auxquelles ces faits sont attachés. A partir de données comportementales et situationnelles (Bru, 1991 ; Anderson, 2004 ; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004 ; Slavin, 2009) ou encore verbales (De Landsheere & Bayer, 1974), le but de la grille est de décrire et réaliser un profil des différentes situations d'enseignement/apprentissage d'abord lors du micro-enseignement et, ensuite, lors de stages en milieu professionnel, et ce afin d'identifier les relations entre les caractéristiques de chaque facette et de chaque aire

Les démarches méthodologiques devront s'intéresser à une difficulté majeure : mettre en évidence des indicateurs observables permettant de définir chacune des aires et chacun des processus tout en favorisant une observation efficiente, c'est-à-dire en relevant des indices observables minimaux qui donnent accès à des indices plus complets. A titre d'exemple, le facteur *time* du modèle QAIT de Slavin (2009) n'est pas directement observé, mais peut être mesuré sur la base des discours portant sur la tâche, des moments d'activités des élèves... La fiabilité de la grille est testée *via* l'encodage de séquences vidéo par des observateurs indépendants, mais disposant d'une même explication de la grille. Cet encodage est réalisé à l'aide des logiciels d'observation *Captiv* et *Observer* pour ensuite permettre, notamment, de mesurer l'accord inter-juge (Kappa de Cohen) et la proportion de concordance entre deux prises d'informations. La grille peut ainsi être construite sur la base d'une analyse vérifiant l'accord inter-juges, l'accord intra-juge et la fiabilité de l'outil avant d'être employée pour l'analyse de toutes les séances de micro-enseignement et les séances en situation professionnelle.

En ce qui concerne l'analyse des séances de rétroaction, elle porte sur deux aspects des entretiens : une description selon des indicateurs quantitatifs et une analyse de contenu des propos échangés entre le superviseur et l'enseignant en formation initiale.

L'étude du premier aspect, c'est-à-dire la description quantitative des entretiens, nécessite le recours à quatre indicateurs : la durée de chaque entretien, le nombre d'interventions de l'enseignant en formation initiale et le nombre d'interventions du superviseur. De plus, le nombre de mots respectivement énoncé par l'enseignant en formation initiale et par le superviseur sont également étudiés car, selon Boutet et Gagné (2009), un enseignant (en formation initiale) qui parle moins que le superviseur est un signe d'approfondissement réflexif moindre. Finalement, les interventions de l'enseignant en formation initiale et du superviseur sont catégorisées selon qu'elles soient de type réactif, interactif ou proactif. Cette caractérisation est attribuée en fonction de l'initiative d'arrêt de la bande et/ou de prise de parole. A titre d'exemple, une intervention proactive de l'enseignant (en formation initiale) est caractérisée comme telle si c'est lui qui interrompt la bande et effectue le commentaire. A ce sujet, Boutet et Gagné (2009) soulignent que la proactivité de l'enseignant (en formation initiale) lors de l'entretien est un signe d'approfondissement réflexif.

La seconde investigation qui sera réalisée concerne l'analyse de contenu des entretiens. Cette analyse porte sur différents aspects des propos échangés entre le superviseur et l'enseignant en formation initiale. Tout d'abord, le type de propos tenus par l'enseignant en formation initiale est analysé en regard de la typologie des processus, des fonctions et des objets de la réflexivité (tableau 1). Une analyse de contenu sera également réalisée en ce qui concerne le type de propos tenus par le superviseur. Cette analyse suppose la prise en considération de deux aspects des interventions du superviseur : la nature de son intervention et l'objet sur lequel elle porte. En ce qui concerne la nature des interventions, la synthèse des modèles de Blanchet (1989) et de Berthier (2006) concernant les relances de l'interviewer permet d'en répertorier six : la reformulation/clarification, la réitération (reflet, écho), l'interprétation, le recentrage, le questionnement et la déclaration. Deux autres types de relance, liées à la spécificité de coconstruction de la rétroaction, sont intégrées à l'intervention de type « déclaration », il s'agit des interventions de type évaluation et conseil. Finalement, l'analyse visant à définir les objets sur lesquels portent les interventions du superviseur est effectuée sur le modèle d'enseignement-apprentissage (figure 1), utilisé également dans le cadre de l'analyse des propos de l'enseignant en formation initiale.

En conclusion, l'articulation des aspects observables – l'étude du micro-enseignement – et déclarés – analyse des entretiens rétroactifs – d'une situation d'enseignement/apprentissage telle que décrite dans cette communication permet, au-delà des résultats propres à chacune des approches (profils des enseignants selon les gestes professionnels, processus réflexifs mobilisés, objet privilégié d'une situation d'enseignement/apprentissage) d'apporter un éclairage original au niveau de l'articulation des phases interactive et postactive. Cette étude sera ultérieurement



complétée par des données issues de la phase préactive, c'est-à-dire, par l'intégration de résultats de recherche analysant les supports de préparation de chaque enseignant en formation initiale.

#### 4. Références et bibliographie

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris : Unesco (International Institute for Educational Planning).
- Baribeau, C. (1996). La rétroaction vidéo et la construction de données. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (3), 577-598.
- Baribeau, C. (1996). La rétroaction vidéo et la construction de données. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (3), 577-598.
- Beckers J., Closset, A., Coupremagne, M., Foucart J., Lemenu, D., Paquay, L., Scheepers, C. & Theunssens E. (2003). *Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur? Et à quelles conditions?* Ministère de la Communauté française : rapport de recherche.
- Boutet, M. & Gagné, L. (2009). Pour un dialogue réflexif entre superviseurs et supervisés. Rouen : Actes du 7ème Colloque international de la Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM), *Le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets*.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres : note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 91-137.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.
- Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner : quelles « traces » sur les apprentissages des élèves ? In L Talbot & M. Bru (Eds.), *Des compétences pour enseigner: entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 121-134). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 5-14.
- Brophy, J. & Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New-York: Macmillan.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.
- De Landsheere, G. & Bayer, E. (1974). *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe*. Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études (3<sup>ème</sup> édition).
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Demeuse, M. & Strauven, Ch. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Derobertmeasure, A. & Dehon, A. (2010). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants. *Questions vives*, 6 (12), 29-44.
- Desjardins, J., Deaudelin, C. & Dezutter, O. (2009). La recherche en éducation : pistes pour un arrimage avec les besoins de formation des enseignants en contexte de réforme. In J. Clanet (Ed.), *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations ?* (pp. 69-80). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dunkin, M. J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 39-80). Liège : Editions Labor.

- Ellett, C. D. & Teddlie, C. (2003). Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness : Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (1), 101-128.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education : Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris : ESF Editeur.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), 33-47.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4 (4).
- Lenoir, Y., Maubant, Ph., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. M. & McConnel, A.-C. (2007). A la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement. *Documents du CRIE et de la CRCIE* (nouvelle série), (2). Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 9-29.
- O'Brien, J. (1993). Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*, 23, 214-221.
- Paquay, L. & Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Perlberg, A. (1972). Part five – Application of Research Results : Microteaching. *International Review of Education*, 18 (1), 547-560.
- Postic, M. & de Ketele, J.-M. (1994). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reitano, P. (2006). The value of video stimulated recall in reflective teaching practices. Paper presented at Australian Consortium for Social and Political Research incorporated (ACSPRI), *Social Science methodology conference*, Sidney.
- Reuter, Y. (Ed.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rix, G. (2002). De l'autoconfrontation à la perspective subjective. Les rétroactions vidéo : perspective d'évolution. *Expliciter*, 46, 23-34.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Slavin, R.E. (2009). *Educational Psychology : Theory into practice* (9th ed.). Boston : Allyn & Bacon.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A. & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (5), 23-32.
- Stough, L. (2001). Using stimulated recall in classroom observation and professional development. Actes de *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'Éducation*, 22 (3), 467-502
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.