

L'ENTRETIEN APRÈS UNE LEÇON OBSERVÉE COMME LIEU DE DÉVELOPPEMENT DES PRATIQUES DE FORMATION

Die in diesem Artikel vorgestellte Aktionsforschung (AR) wurde im Rahmen des Programms 2016–2019 des Europäischen Zentrums für moderne Sprachen in Graz und insbesondere im Rahmen des Projekts «Action Research Community for Language Teachers» am Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) du secondaire in Genf durchgeführt. Dabei richtete sich der Fokus auf das Feedback mit Praktikantinnen und Praktikanten, das die Praxislehrperson nach einer beobachteten Lektion gibt. Ziel ist es, diskursive Strategien zu finden, die die Selbstreflexion und Analyse der Teilnehmenden auf konstruktive Weise anregt.

Marianne Jacquin | Uni Genève



Marianne Jacquin ist Lehrbeauftragte in DAF-Didaktik am Lehrerbildungsinstitut an der Universität Genf. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Lesedidaktik und des Unterrichts von Textgattungen. Sie ist assoziiertes Mitglied im Projekt "Aktionsforschungsnetzwerke für SprachenlehrerInnen" des Europäischen Sprachenzentrums.

1. Introduction

L'expérience de dix années de pratique en ce domaine m'a montré à quel point le moment de l'entretien après une leçon observée est sensible et chargé d'émotions. La plupart des stagiaires disent apprécier ces entretiens, dans la mesure où ils leur apportent un regard bienveillant, mais néanmoins critique, sur leur pratique. La discussion leur permet d'entamer une démarche réflexive sur leurs gestes professionnels et ils disposent de nouveaux outils à expérimenter par la suite. Mais ces observations à la fois formatives et évaluatives sont en même temps source de stress et engendrent, chez certain.e.s étudiant.e.s, des postures (Jorro, 2005) défensives et justificatrices pendant les entretiens. Celles-ci peuvent faire obstacle à une véritable entrée en formation et à une co-construction des savoirs dans un espace d'échange avec la formatrice, rendant, à fortiori, la transformation des pratiques plus difficile voire, dans certains cas, impossible. Peuvent s'ajouter à cela, des représentations figées de ce qu'est un «bon» enseignant, qui sont basées sur des modèles de sa propre scolarité ou

des habitudes professionnelles déjà bien ancrées.

En formation, il s'agit donc de créer des espaces qui permettent une prise de risque et qui soutiennent la recherche (commune) de solutions (originales) à des problèmes complexes.

L'objectif principal du projet présenté dans cet article consistait à améliorer la qualité de ce moment d'entretien après une leçon par le biais d'analyse d'entretiens et de l'expérimentation de stratégies de feedback décrites comme efficaces dans la littérature. Celles-ci sont brièvement décrites dans la section 2. La section 3 décrit la démarche, les questions de recherche et les résultats de la RA.

2. Caractéristiques d'un bon feedback et techniques d'entretien

De nombreuses études montrent les effets de différentes formes de feedback, tentent de dégager les critères du «bon» feedback et soulignent l'importance d'adapter celui-ci au profil des étudiant.e.s (p.ex. Bitan, 2014; De Villiers, 2013; Evans, 2013). Il existe aussi de nombreux manuels ou

sites web qui proposent des techniques d'entretien (Armenoult, 2002; Ditton, 2014; Fengler 2010; Vermersch, 2010) – autant d'outils à la fois pour développer sa pratique dans le domaine et pour l'analyser.

Voici donc, présentés de manière synthétique, quelques critères d'un bon entretien qui nous semblent fondamentaux:

- > descriptif, analytique plutôt qu'évaluatif et interprétatif;
- > concret, lié à une situation précise plutôt que généralisant;
- > clair, concis plutôt que vague;
- > immédiat plutôt que différé;
- > proposant un nombre d'informations adapté au niveau du stagiaire;
- > orientant l'évaluation par des critères objectifs (p.ex.: référentiel de formation);
- > donnant des informations sur ce qu'il conviendrait de modifier.

Nous avons fait un choix également parmi les techniques préconisées:

- > dans un premier temps, *laisser le plus possible s'exprimer* la personne sans apporter de nouveaux contenus;
- > développer *l'écoute active*, p.ex. par la technique de l'écho-miroir (répéter les paroles de son interlocuteur ou répéter les mots les plus importants dans une intervention plus longue);
- > utiliser des *procédés de relance*, tels que la reformulation, la demande d'éclaircissements ou d'informations complémentaires, le recentrage, la proposition de pistes de réflexion, autant de techniques qui permettent d'accompagner le stagiaire dans l'approfondissement de sa réflexion.

Ces critères et techniques présentés m'ont servi à la fois d'outils d'analyse pour rendre visible ce que j'utilise déjà de manière intuitive dans ma pratique et d'outils pratiques qui, utilisés plus consciemment suite à l'analyse, devaient rendre leur usage plus efficace à certains moments de l'entretien.

3. Etude de cas

3.1. Le dispositif de recherche

Dans le contexte de mon projet, j'ai voulu analyser de plus près si les contenus abordés lors de l'entretien et ma manière de le mener pouvaient faciliter les apprentissages des stagiaires, en termes de capacité à tisser des liens entre leurs savoirs universitaires et la pratique,

d'analyse précise et approfondie de leur leçon, de développement de leur pratique et de leur capacité de réflexion sur la pratique.

Les questions de recherche qui ont guidé l'analyse des entretiens sont les suivantes: Comment ma pratique de feedback évolue-t-elle du point de vue:

- > du choix de la structure de l'entretien (p.ex.: séparation entre analyse du stagiaire et mon feedback vs. co-construction de pistes de remédiation)
- > des contenus abordés (p.ex.: renforcement des liens entre contenus théoriques et situations observées, choix des contenus laissés au stagiaire)
- > des stratégies discursives employées
- > de l'espace laissé aux apports des stagiaires

La qualité d'analyse des leçons par les stagiaires évolue-t-elle du point de vue:

- > du niveau de réflexion, tel qu'il se manifeste à travers des types de discours (description, analyse, argumentation, propositions d'alternatives...)
- > du type de savoirs convoqués en contexte?

La figure ci-dessous montre schématiquement le dispositif de recherche-action mis en place. Les phases de récolte de données pendant les deux semestres sont étroitement liées à la pratique de formation.

Lien à la description du projet «L'entretien après une leçon observée comme outil de formation: quelles transformations chez la formatrice et les stagiaires?»:

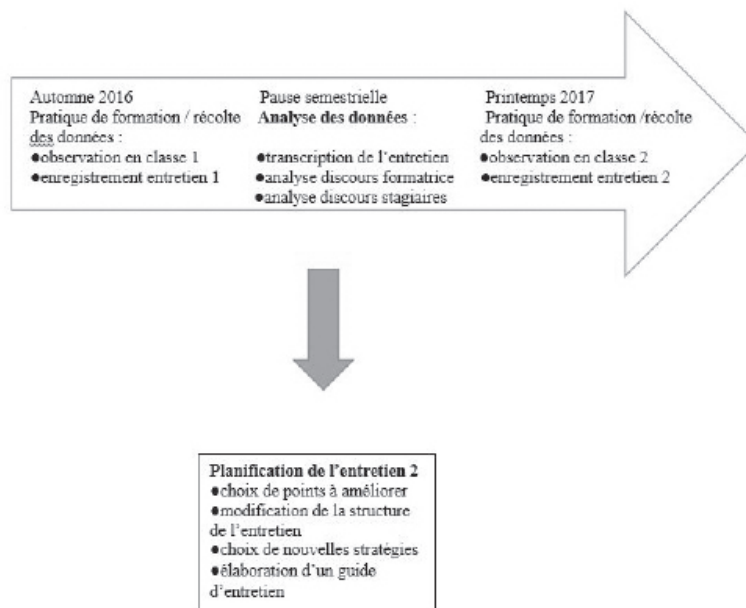


Figure 1: Dispositif de recherche-action

	Entretien 1	Entretien 2
Recentrage	<ul style="list-style-type: none"> ● Recentrages isolés du discours de la stagiaire, portant surtout sur le thème discuté. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Recentrages systématiques sur le thème, mais aussi sur des situations précises de la leçon.
Choix des points discutés	<ul style="list-style-type: none"> ● La stagiaire n'a pas de possibilité de choisir les points de discussion (nouveaux par rapport à ceux qu'elle a choisis en amont). 	<ul style="list-style-type: none"> ● La stagiaire obtient la possibilité de choisir davantage les points de discussion.
Analyse	<ul style="list-style-type: none"> ● Tendances: La formatrice procède à l'analyse de la leçon. Elle pose peu de questions de compréhension. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tendances: La formatrice incite davantage la stagiaire à faire sa propre analyse en posant des questions ciblées. La formatrice pose des questions afin de comprendre la logique de la stagiaire ou sa compréhension d'un concept.
Conceptualisation	<ul style="list-style-type: none"> ● Généralisante, isolée de la leçon observée. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Intégrée, en lien direct avec les situations observées.

Tableau 1: Evolution de la pratique d'entretien

3.2. L'évolution de la pratique de feedback

Le tableau 1 montre les résultats concernant l'évolution de ma pratique de feedback avec les deux stagiaires dont les entretiens d'environ une heure chacun ont été analysés.

On constate d'abord une augmentation des moments de recentrage du discours de la stagiaire. Celle-ci tend à se disperser et à généraliser. J'ai donc utilisé la technique du recentrage pour permettre une réflexion à partir de moments cruciaux de la leçon observée. Un deuxième changement observable concerne le choix des contenus discutés. Lors du premier entretien, la discussion ne dévie pas des points décidés par la stagiaire lors de la préparation de son cours. Le deuxième entretien lui laisse davantage de liberté de soulever d'autres questions ou de points observés lors de la leçon. L'analyse de la leçon, menée essentiellement par moi-même lors du premier entretien est beaucoup plus déléguée à la stagiaire et s'accompagne par une volonté de comprendre sa logique, ses représentations. Les concepts deviennent davantage des outils pour réfléchir aux situations issues de la pratique observée. Ces différents changements ont aussi un effet sur la structure de l'entretien. La juxtaposition du discours de la stagiaire et du mien est remplacée par une structure plus imbriquée. La partie de feedback évaluative s'insère dans l'analyse et se retrouve ainsi davantage objectivée.

Ces évolutions ne sont pas que dues à ma volonté d'employer des stratégies d'entretien, mais aussi à l'évolution de la stagiaire qui me laisse davantage de flexibilité.

3.3. L'évolution de la stagiaire en difficulté

Le tableau 2 montre, de manière parallèle, l'évolution qui se manifeste chez la stagiaire en difficulté entre le semestre d'automne et de printemps. Lors du premier entretien, la stagiaire adoptait une posture de retranchement (Jorro, 2005) soit en mettant en place des stratégies d'évitement soit en tombant dans un excès d'autocritique. Son mode de discours était essentiellement descriptif, une description qui portait exclusivement

sur des aspects liés à la planification (la stagiaire décrit p.ex. l'exercice qu'elle a conçu) ou, dans une moindre mesure, sur des observations faites pendant la leçon (p.ex. le problème de mise au travail des élèves) et, encore plus rarement, sur sa propre pratique en classe. Par moments, elle explicitait et justifiait ses choix faits en amont, p.ex. la formation de groupes hétérogènes ou le choix de passages d'un texte à lire. Elle proposait un certain nombre d'alternatives, mais sous forme de liste, sans réflexion sur leurs fonctions, leurs avantages et inconvénients dans un contexte précis notamment celui de la leçon donnée (Jacquin, 2019).

Lors du 2e entretien, au contraire, l'attitude de la stagiaire s'ouvre vers une posture de témoignage qui se

	Entretien 1	Entretien 2
Posture	<ul style="list-style-type: none"> ● retranchement ● mise en place de stratégies d'évitement ● autoévaluation globale, négative 	<ul style="list-style-type: none"> ● de témoignage ● de questionnement
Degré de réflexivité	<ul style="list-style-type: none"> ● mode descriptif ● explicitation et justifications des choix peu présentes 	<ul style="list-style-type: none"> ● mode descriptif ● analyse ● explicitation et justifications des choix plus fréquentes
Perspective	<ul style="list-style-type: none"> ● description portant sur la planification ● explicitation et justifications des choix portant sur la planification 	<ul style="list-style-type: none"> ● description portant sur la pratique en classe ● analyse de l'écart entre planification et réalisation ● explicitation et justifications portant sur la planification et la pratique
Alternatives	<ul style="list-style-type: none"> ● listées 	<ul style="list-style-type: none"> ● contextualisées ● argumentées

Tableau 2: Indices de professionnalisation chez la stagiaire en difficulté

manifeste par la capacité de centrer ses descriptions sur sa pratique en classe. S'ajoute également une posture de questionnement qui lui permet d'entrer dans l'analyse de sa leçon, notamment par une prise de conscience de l'écart entre ses intentions, la planification et la réalisation de sa séquence en classe. Le changement de perspective qui se déplace de la planification vers le travail réel en classe facilite chez elle la réflexion et l'argumentation sur des alternatives potentiellement opérationnelles pour une situation précise vécue en classe.

Pour terminer, nous aimerions illustrer ce saut qualitatif de la stagiaire, par un extrait tiré du début du deuxième entretien:

FOR: alors comme d'habitude hein j'aimerais d'abord avoir VOS impressions de la leçon
STA: oui la dernière étape au moment où les élèves doivent PASSER devant les autres jouer leur dialogue c'était un peu un peu difficile parce qu'ils n'ont pas vu qu'ils pouvaient réutiliser l'exercice d'avant comme modèle alors j'aurais peut-être dû le dire à la classe entière ça [...]

Dans un premier temps, la stagiaire s'exprime, sans aucun guidage de la part de la formatrice, sur ce qu'elle a observé dans la leçon. Sa prise de parole dure 6'30, nous avons retranscrit ici un des points importants qu'elle soulève: l'évocation d'une activité qui s'est avérée difficile pour les élèves (jouer le dialogue devant la classe). La stagiaire se réfère ici à une situation précise de la leçon et développe une réflexion centrée sur les élèves. La qualité de son analyse ressort aussi par l'explication d'ordre didactique qu'elle donne à l'obstacle: l'absence de lien visible entre l'exercice précédent et le dialogue. La planification montre bien que l'exercice remplissait une fonction de préparation au dialogue. Mais ce dont la stagiaire se rend compte ici c'est la nécessité de rendre ce lien visible aux élèves («j'aurais peut-être dû le dire à la classe entière»). Sa proposition d'amélioration de la pratique est donc à la fois contextualisée dans le sens où elle surgit directement de l'analyse d'une situation en classe, mais fait également référence à un principe didactique plus général.

La juxtaposition du discours de la stagiaire et du mien est remplacée par une structure plus imbriquée. La partie de feedback évaluative s'insère dans l'analyse et se retrouve ainsi davantage objectivée.

4. Conclusion

Le résultat principal mis en évidence dans cet article consiste en un lien étroit entre la transformation de la pratique de la formatrice et l'amélioration de la qualité d'analyse d'une leçon par une stagiaire en difficulté. D'autres facteurs peuvent avoir contribué à ce que la stagiaire arrive à changer de posture et à utiliser des savoirs en entretien: les contenus de formation, les discussions dans les ateliers, les entretiens avec les formateurs de terrain, une expérience qui s'accroît durant l'année scolaire. Mais je pense que le défi majeur qui reste l'adaptation du format des entretiens et des stratégies discursives employées aux profils des stagiaires mérite d'être relevé au quotidien, mais aussi de manière systématique par de nouveaux cycles de RA.

5. Bibliographie

- Armenoult, G.** (2002). La pratique de l'entretien d'explicitation (EdE) http://prao.centredoc.org/opac/doc_num.php?explnum_id=135 (12.1.2017).
- Bitan, K.** (2014). Umgang mit Feedback am Beispiel Referendariat und Schulentwicklung – eine sozialpsychologische Analyse. Dissertation online https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Document-37492/Dissertation_Feedback_Kristin_Bitan.pdf (12.1.2017).
- De Villiers, R.** (2013). 7 Principles of Highly Effective Managerial Feedback: Theory and Practice in Managerial Development Interventions. In: The International Journal of Management Education, 11, 66-74.
- Fengler, J.** (2010). Feedback als Interventions-Methode. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 41, 5-20.
- Ditton, H.** (2014). Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster & New York: Waxmann. Prêt inter commandé.
- Evans, C.** (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. In: Review of Educational Research, 83, 70-120. Site Uni, numéro mars.
- Jacquin, M.** (2019). L'entretien après une leçon observée comme outil de formation: quelles transformations chez la formatrice et les stagiaires? <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Professionallearningcommunities/Successstories/tabid/4143/language/en-GB/Default.aspx>.
- Jorro, A.** (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. Mesure et Evaluation en Education, Association des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation, 2005, 27 (2), p 33-47.
- Vermersch, P.** (2010). L'entretien d'explicitation. Issy-les-Moulineaux: ESF.