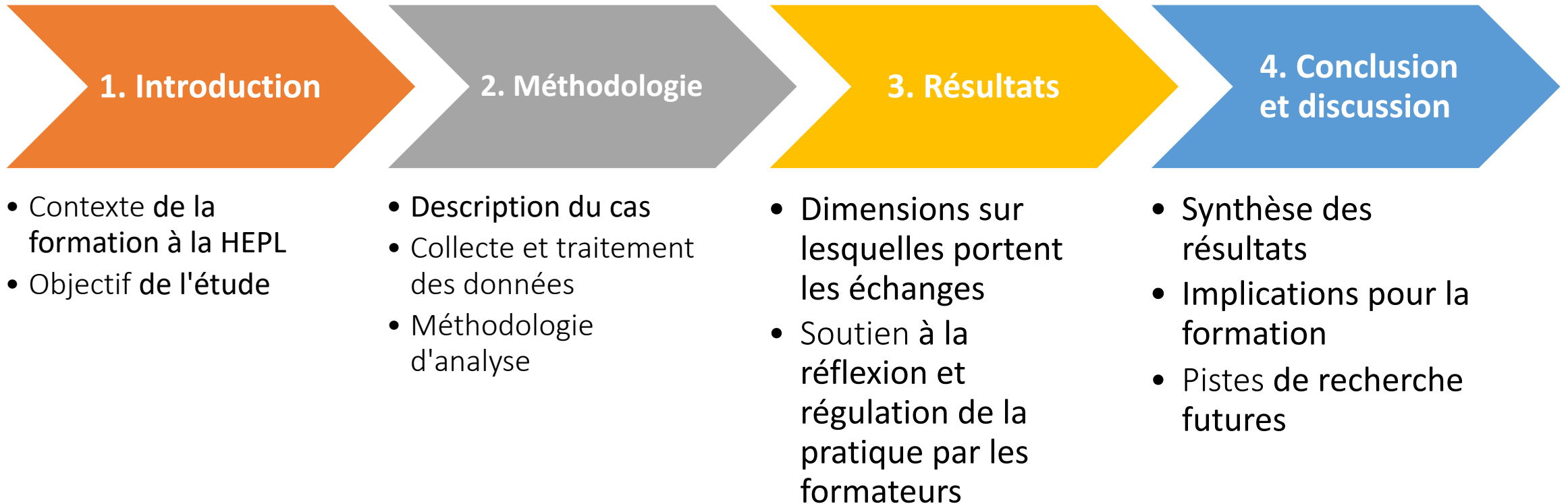


Analyse de la pratique et place de la réflexivité dans les entretiens de stage à l'enseignement

Soraya De Simone et Marcos Maldonado

Structure pour la présentation



Contexte de la formation à l'enseignement à la HEP-Vaud

La HEP vise une **alternance intégrative** (Merhan, Ronveaux, & Vanhulle, 2007) entre théorie et pratique, permettant une entrée graduelle, encadrée et réflexive dans la profession enseignante



*la **pratique** devient **objet d'analyse**, les **outils théoriques** permettent de **comprendre les expériences** vécues en classe, la **théorie** peut être **questionnée** à partir de situations concrètes*



Espace d'analyse de la pratique (dialogue)

Contexte de la formation à l'enseignement à la HEP-Vaud

Un·e représentant·e des
disciplines transversales
(sciences de l'éducation - FIT)



Un·e représentant·e de la
discipline didactique (un·e
didacticien·ne - FD)

Le/la
stagiaire

Un·e représentant·e du terrain
(FT) Praticienne formatrice ou
praticien formateur – PraFo

Contexte de la formation à l'enseignement à la HEP-Vaud



Les objets de l'interaction
s'articulent autour de

- L'action réalisée
- L'action à venir
- La situation actuelle du stagiaire
- Et la relation de l'action avec les théories de référence, la situation effective d'enseignement et les objectifs de la formation (l'évaluation)

Objectifs de l'étude et questions de recherche

Notre étude porte sur

- le dialogue autour de la pratique
- le discours des formateurs par rapport au guidage de la réflexivité.
- la construction des pistes de régulation des pratiques.

Nos questions de la recherche

- Comment se construit le dialogue autour de la pratique ?
Sur quelles dimensions se focalisent les échanges ?
- Comment les formateurs et les formatrices soutiennent la réflexion (ou non) et les pistes de régulation de la pratique des novices ?

L'analyse des études de cas

Entretien postleçon d'une enseignante stagiaire d'anglais langue étrangère (secondaire 1 ou 2 ?) et sa Prafo

Démarche méthodologique

1. Génération et récolte de données

- ST en responsabilité se filme en classe
- 3 entretiens ont été organisés à partir de la même leçon entre :
 - Stagiaire (ST) et formatrice terrain (FT)
 - ST et Formatrice en Didactique (FD)
 - ST et formatrice de l'institution transversale (FIT)

2. Traitement des données

- Transcription des données sous forme de verbatims

3. Analyse des données (inductives et déductives)

- Analyse des verbatims à l'aide de Atlas.ti
- Codage par catégories :
 - nature des savoirs
 - processus affectifs/émotionnels (PAE) et opérations de pensée (OP) → réflexivité ?

3. Cadrage théorique pour l'analyse des données

Processus affectifs/émotionnels et opérations de pensée
(Anderson et Krathwohl, 2001; De Simone, soumis; Efklidès, 2008; Vermunt et Verloop, 1999)

Catégories d'analyse	Indices spécifiques
Processus affectives et émotionnelles (PAE)	Ressentir, se motiver, persévérer, se projeter, se sentir capable, fournir des efforts, renoncer, persévérer, ...
Opérations cognitives simples (OP simples)	Restituer, appliquer, valider, adhérer, décrire, ...
Opérations cognitives intermédiaires (OP interm.)	Comprendre, expliquer, reformuler, interpréter,...
Opérations cognitives complexes (1) (OP compl. 1)	Analyser, évaluer, planifier, réguler, auto-réguler, auto-évaluer, ...
Opérations cognitives complexes (2) (OP compl. 2)	Secondariser, adopter une posture exotopique, se décentrer, adopter la perspective d'autrui.

Nature des savoirs (Hoffstetter et Schneuwly, 2009; Vanhulle, 2009)

Catégories d'analyse	Indices spécifiques
Savoirs à enseigner	Issus des disciplines, didactiques. Références faites aux consignes, aux tâches, aux objectifs d'apprentissage visés. Expliciter les consignes par exemple ; organisation sociale de travail : seul, 2, groupes. Etc.
Savoirs pour enseigner, de référence académique	Issus des recherches en sciences de l'éducation, dont les sciences contributives : sociologie, psychologie, etc. Par exemples : anticiper les erreurs possibles, les obstacles, rapport au savoir, etc.
Savoirs pour enseigner, de référence institutionnelle	Issus des prescriptions institutionnelles, référentiels de compétences, échelles descriptives, plans d'études. Etc.
SavoirS pour enseigner issuS de la pratique et de l'expérience	Issus de la pratique et de l'expérience, trucs et recettes que l'on s'est appropriés au fil du temps (routines). Ressenti - impression – vécu. Etc.

3. Résultats exploratoires

Quelques constats pour les entretiens

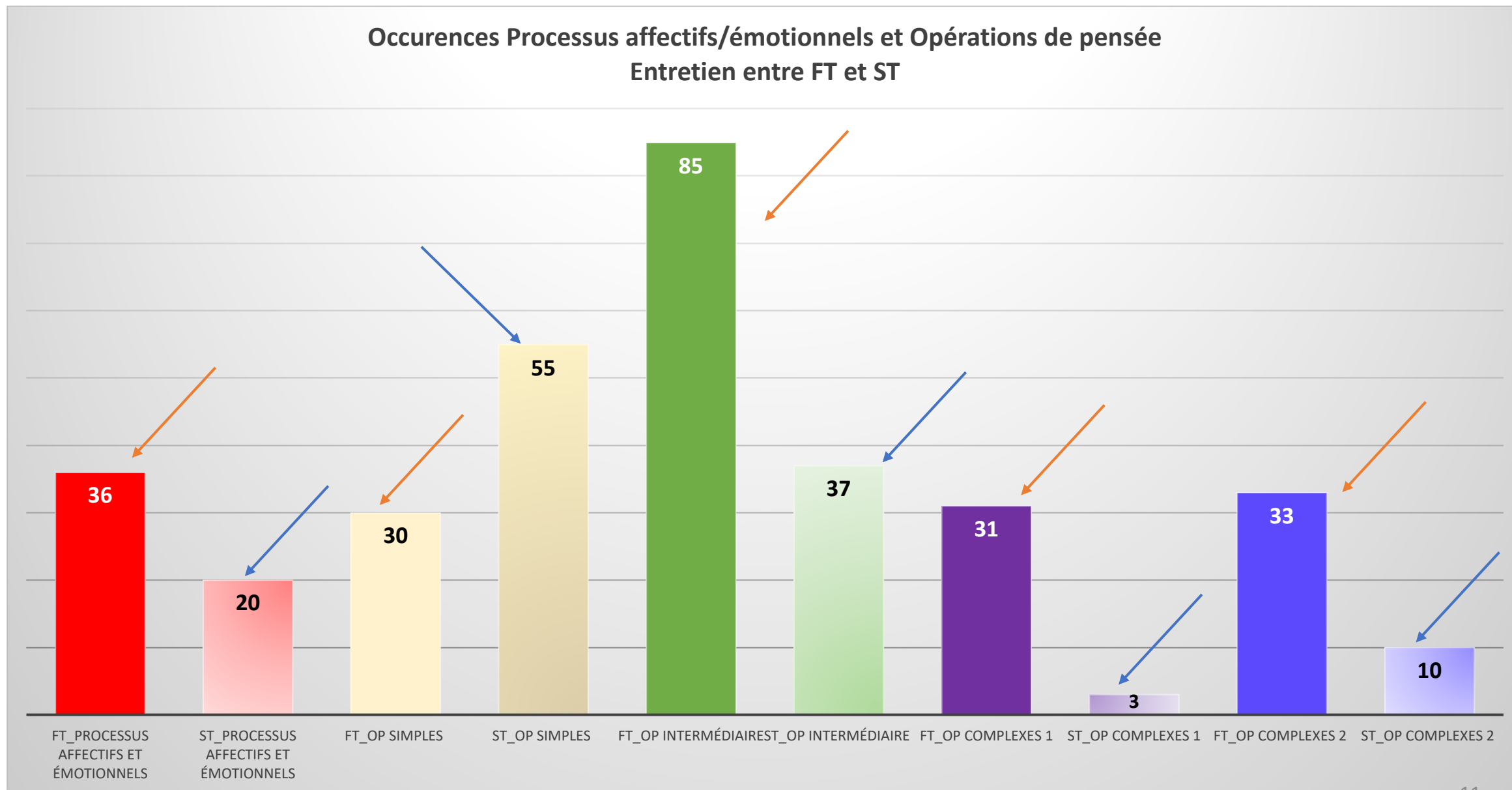
Entre :

- FT et ST

Concernant FD et ST, ainsi que FIT et ST,
Work in progress...



Résultats (1) – Entretien 1 entre FT et ST • Processus affectifs/émot. et opérations de pensée



Résultats (1) – Entretien 1 entre FT et ST • PAE/OP

Exemples de verbatims

FT (5) : je pensais aller très vite sur les premières activités, puis surtout parler de l'activité sur les habits.

ST (234) : Mais du coup tu aurais dit de faire comment?

ST (254) : Pour qu'ils voient le but de l'activité? Il aurait fallu faire quoi...

Donc là, j'ai besoin d'aide je pense...

FT (55) : Alors je me disais là, tu vois s'ils avaient reçu la carte. Puis après tu leur dis : « Maintenant, vous faites la même carte avec vos mots que vous choisissez vous ? » Alors là, ça aurait pris moins de temps parce qu'en fait, ils regardent les propositions faites et choisissent des mots.

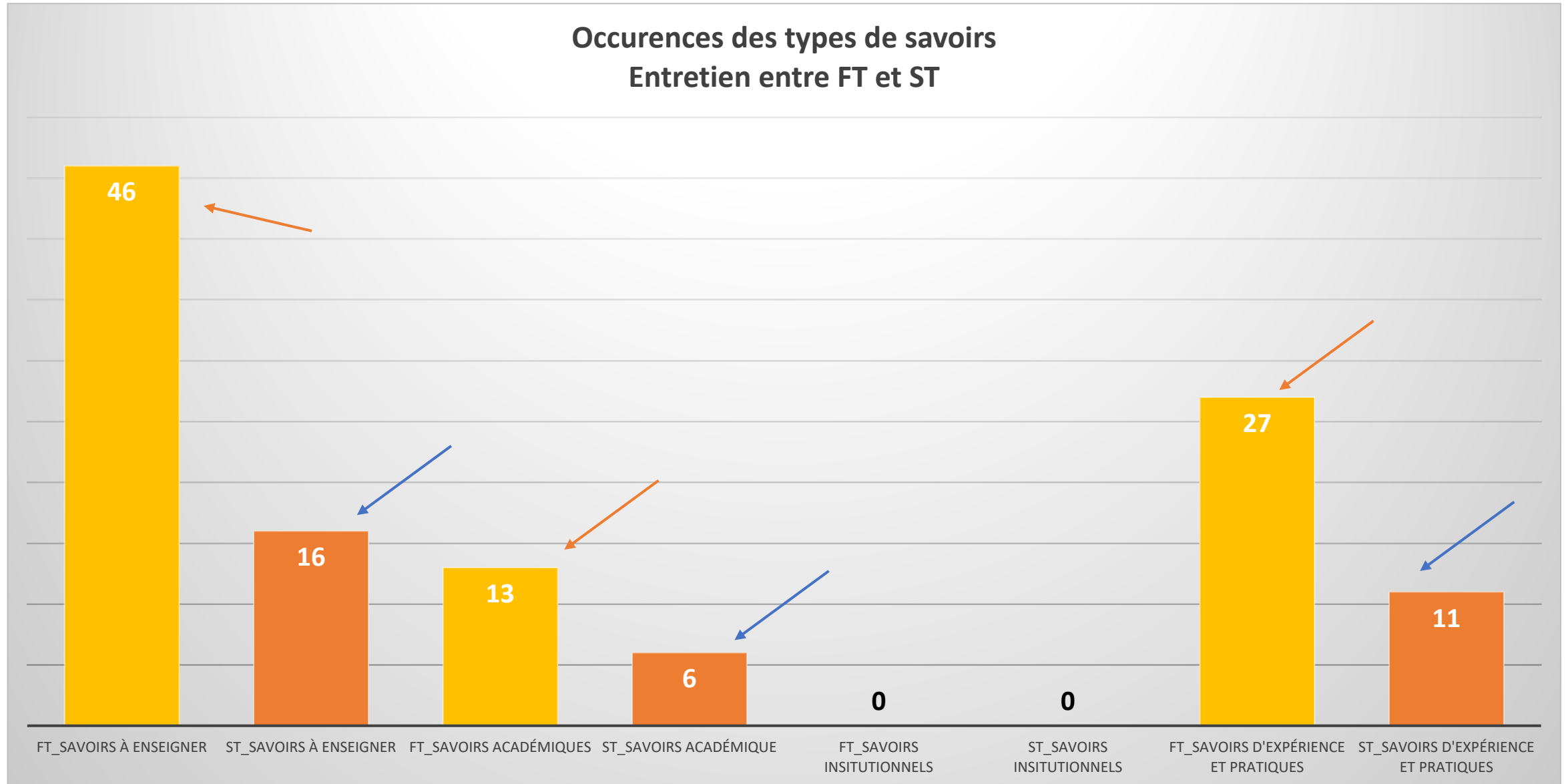
FT (155) :

Moi j'ai trouvé qu'il y avait une très bonne, une très bonne atmosphère dans cette classe, ça c'est bien. Et puis je crois qu'ils ont de bonnes relations avec toi.

FT (78) : "Parce que le problème, on en a déjà parlé, c'est que c'est des élèves qui sont incapables de comprendre une consigne donnée dans l'abstraction. Il faut toujours procéder par l'exemple avec eux."

FT (43) : Il y en a qui ont vraiment des problèmes d'apprentissage et d'appréhension, de concepts qui ont rien à voir avec les langues, à voir donc dans leur langue maternelle comment ça se passe ? Je pense que ce n'est pas nécessairement évident quoi... je me demande comment soutenir ça ?

Résultats (2) – Entretien 1 entre FT et ST • Types de savoirs



Résultats (2) – Entretien 1 entre FT et ST • Nature des savoirs

Exemples de verbatims

SAVOIRS D'EXPERIENCE :

FT (47) : l'idée moi je la trouve bonne de répéter des choses en début de Leçon... et ça peut, peut être encore les aider un peu plus.

SAVOIRS A ENSEIGNER ET ACADEMIQUE

ST (53) : Le Bingo, c'est un truc que j'ai appris à la HEP parce qu'avec les didacticiennes, c'est intéressant ce jeu. Et l'idée justement de choisir d'écrire pour entrer vraiment dans la tête de la Anderson, dans la taxonomie, de les appliquer.

SAVOIRS ACADEMIQUES

FT (327) : ces théories d'apprentissage des langues, il y avait la perspective communicationnelle pendant longtemps on a parlé de ça. Puis maintenant, c'est cette perspective actionnelle. Alors, idéalement dans la perspective actionnelle, ce serait vraiment de faire un défilé de mode au sein du collège en mettant les gens.

Résultats (3) – Entretien 1 entre FT et ST • Croisement PAE-OP et SAVOIRS

Entretien 1 entre FT et ST croisement entre PAE/OP et savoirs	FT_Savoirs à enseigner Gr=46	ST_Savoirs à enseigner Gr=16	FT_Savoirs académiques Gr=13	ST_Savoirs académique Gr=6	FT_Savoirs d'expérience et pratiques Gr=27	ST_Savoirs d'expérience et pratiques Gr=11
FT_Processus affectifs et émotionnels Gr=36	4	0	1	0	1	0
ST_Processus affectifs et émotionnels Gr=20	0	1	0	1	0	3
FT_OP Simples Gr=16	4	0	0	0	0	0
ST_OP Simples Gr=17	0	7	0	0	0	5
FT_OP Intermédiaires Gr=85		0		0	20	0
ST_OP Intermédiaires Gr=37	0		0		0	5
FT_OP Complexes 1 Gr=31		0	6	0	1	0
ST_OP Complexes 1 Gr=3	0		0	0	0	1
FT_OP Complexes 2_Se décentrer_Présence d'exotopie Gr=33		0	8	0	5	0
ST_OP Complexes 2_Se décentrer_Présence d'exotopie Gr=10	0		0	3	0	1

Résultats (3) – Entretien 1 entre FT et ST • croisements Savoirs et PAE/OP

Exemples de verbatims

FT (55) : Mais alors oui, c'est une bonne idée.

SAVOIR EXPERIENCE

Mais le problème, c'est que c'est une bonne idée pour l'élève lambda qui a compris que quand on lui dit écris trois mots sur une phrase au bon endroit, il va le faire.

Peut être que quand tu fais ce genre d'activité, moi je suis d'accord. Tout à fait d'accord,

(...) maintenant peut être que dans un premier temps tu leur donne des cartes, tu fais un premier tour juste comme ça, puis après tu leur donne la carte vide et puis doivent compléter. Parce que le problème, on en a déjà parlé, c'est que c'est des élèves qui sont incapables de comprendre une consigne donnée dans l'abstraction. Il faut toujours procéder par l'exemple avec eux. (...)

SAVOIR à enseigner

SAVOIR académique

Mais c'est toujours cette idée dès que tu dois moins te lancer dans une explication abstraite. Même pour des choses simples, ils sont perdus. (...) Alors après, le choix, c'est celui là. Evidemment que si t'as prévu à 30 minutes pour faire le bingo, tu peux te dire que tu vas perdre un quart d'heure pour la consigne.

ST (56) : Ok, par exemple Luc que j'ai interrogé, c'est probablement un élève avec du retard.

Je ne sais pas en quel niveau parce que moi, je ne m'y connais pas par rapport à ça.

C'est une nouveauté pour moi d'en avoir sept ou huit dans le même groupe, avec une réelle difficulté, c'est quelque chose que je dois apprendre à gérer.

SAVOIR ACADEMIQUE et à enseigner

4. Conclusion et discussion

- Synthèse des résultats - constats 1 et 2
- Implications pour la formation des FT et des FD ?
- Pistes de recherche futures – suite des analyses

Constat 1

Question 1

- *Comment se construit le dialogue autour de la pratique ?
Sur quelles dimensions se focalisent les échanges ?*

FT et les opérations intermédiaires : mobilisation majoritaire d'explication qui renforce ST dans le fait de demander des trucs et des recettes

FT et les opérations complexes : mobilisation de ces deux catégories sans que cela ait un effet important sur le soutien de la réflexion de ST

Les savoirs à enseigner sont majoritairement mobilisés par FT qui a tendance à Réfléchir à la place de ST, elle se donne cette mission, elle le dit d'ailleurs à trois reprises «Je réfléchis...» pour répondre aux demandes d'aide de ST (voir dia 11)

Constat 2

Questions 2

- Comment les formateurs soutiennent (ou non) la réflexion et les pistes de régulation de la pratique des novices ?

FT apporte les pistes de régulation et la réflexion de ST est soutenue sur certains aspects relatifs aux savoirs à enseigner

FT adopte la perspective des élèves, difficile de dire à ce stade si ST se situe
Également dans cette problématique, elle soulève plutôt ses difficultés à elle, même si un ou deux TP de sa part traite des difficultés des élèves.

Hypothèse : Le dialogue est teinté de biais et d'effets de la validation du stage

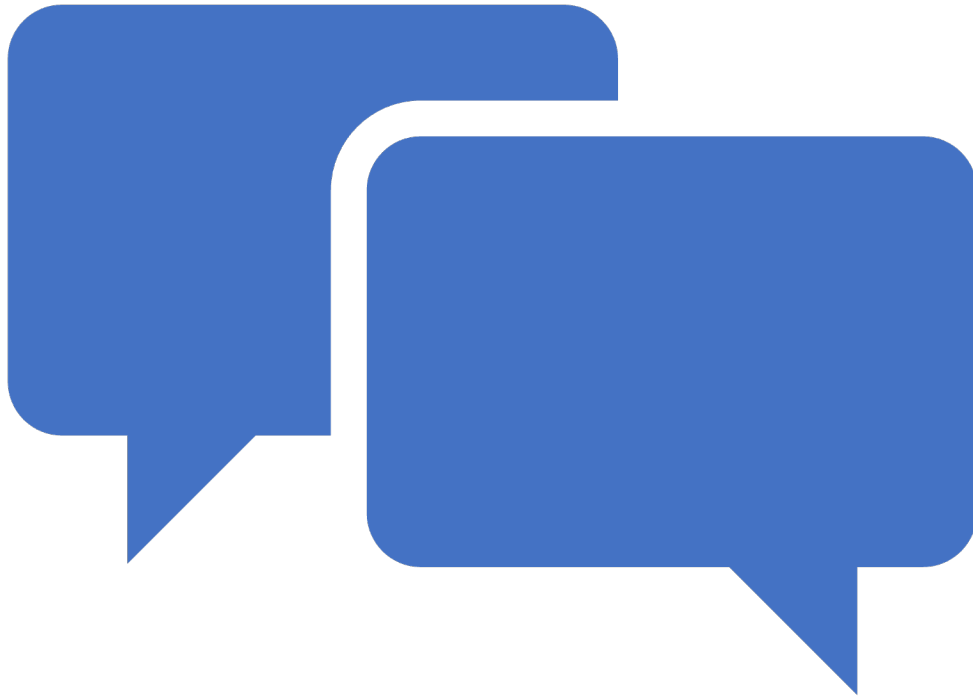
BIAIS ET EFFETS DE LA VALIDATION DE LA PRATIQUE DU STAGE

ST (186) : Mais pourtant ils m'ont demandé de le refaire parce qu'ils ont aimé. Oui, ça veut dire que c'est quelque chose, qu'on doit la retravailler. Beaucoup plus simple, mais pas tant qu'il faut. T'as raison.

Implication pour la formation et pistes

Si l'on vise le soutien de la réflexivité des stagiaires au service des apprentissages des élèves...

- Encourager les formatrices et formateurs de terrain à continuer de se former en tant que FT
 - Poursuivre les analyses auprès des formatrices et formateurs d'institution
 - Soutenir la collaboration entre les intervenants de la formation à l'enseignement en alternance :
 - commissions,
 - lieux d'échanges formels et informels,
- Etc.



Discussion

Références bibliographiques

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition* (1^{re} éd.). Pearson.
- De Simone, S. (soumis). Les échanges langagiers au cœur de la transmission du métier enseignant et de la réflexivité. Peter Lang.
- Efklides, A. (2008). Metacognition : Defining Its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self-Regulation and Co-regulation. *European Psychologist*, 13, 277-287.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation, au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.) *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck. Collection : Raisons éducatives (11).
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 245-263). Bruxelles : De Boeck.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.