

L'entretien après une leçon observée comme outil de formation : quelles transformations chez la formatrice et les stagiaires ?

Marianne Jacquin

Résumé (250 mots)

La recherche-action (RA) présentée dans ce rapport s'inscrit dans un contexte universitaire de formation des enseignants du secondaire et plus particulièrement en didactique de l'allemand langue étrangère.

La RA porte sur l'expérimentation d'un dispositif de formation qui articule étroitement les stages pratiques et les ateliers didactiques. La focale se situe plus particulièrement sur *l'entretien après une leçon observée* et vise l'amélioration de la pratique de la formatrice, basée sur une meilleure compréhension des processus qui se déroulent dans ce type d'entretien.

La RA débute par un double questionnement portant à la fois sur les stratégies discursives employées par la formatrice et sur la qualité d'analyse des leçons données par les stagiaires. L'accent porte cependant sur la question de l'évolution de la pratique de « feedback » de la formatrice, l'analyse du niveau de réflexion des stagiaires fonctionnant comme un révélateur de pratiques parfois inadéquates. L'analyse d'un premier entretien mené avec deux stagiaires de 2^{ème} année MASE¹ disciplinaire, l'une expérimentée et l'autre en grande difficulté, a permis d'ajuster la pratique à des profils particuliers au cours du second semestre.

Les analyses montrent de quelle façon les profils des stagiaires influent sur la structure de l'entretien, sur les contenus qui y sont abordés et sur la manière de mener l'entretien. Elles montrent aussi les stratégies discursives utilisées par la formatrice et des incidents critiques, révélateurs de besoins chez les stagiaires.

Mots-clés (5-6)

Recherche-action - Feedback oral - co-construction des savoirs - dispositifs de formation en alternance - école secondaire - langues étrangères

¹ Master of Advanced Studies

Introduction : de quelques défis en formation des enseignants du secondaire

L'expérience de dix années de pratique d'entretiens, après des leçons observées, montre, à quel point ce moment 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. Ils entament ainsi une démarche réflexive sur leurs gestes professionnels et disposent de nouveaux outils à expérimenter par la suite. Mais ces observations à la fois formatives et évaluatives qui sont source de stress engendrent, chez certains étudiants, des postures défensives et justificatrices pendant les entretiens. Cette posture peut faire blocage à une entrée en formation et à une co-construction des savoirs dans un espace d'échange avec le formateur 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.

Or, *transformer* les pratiques, plus précisément celles qui se révèlent inefficaces et contreproductives en classe, est précisément le premier défi de la formation. Faire évoluer les pratiques, lorsqu'un stagiaire dispose déjà de bons gestes ou d'une expérience, en lui proposant d'*expérimenter* des stratégies d'enseignement alternatives en est un autre. En outre, les stagiaires sont très demandeurs de « recettes » universelles pour « bien » enseigner. Cette demande, même si on peut la comprendre, démontre une vision mécanique de l'acte d'enseigner et du processus d'apprentissage que j'essaie de transformer en une perspective plus systémique et dynamique. Ce second défi implique l'enseignement de *capacités analytiques*, à la fois dans la planification des leçons et séquences, que dans la réflexion sur une leçon donnée. Cette capacité demande, à son tour, l'acquisition d'un *discours professionnel* (décrire, expliquer, argumenter, conceptualiser...) afin d'utiliser les interactions avec des experts et pairs comme outils (Vygotski, 1985; Vanhulle, 2009) de développement professionnel, mettant à contribution toutes les ressources à disposition (savoirs académiques et pratiques).

Un troisième défi consiste à développer une *pensée autonome et critique* qui se sert des savoirs comme moyens d'émettre des hypothèses et de les vérifier dans un contexte pratique spécifique. Ou autrement dit : d'expérimenter et de mener une réflexion sur les observations faites en classe afin de construire de nouveaux savoirs professionnels. En formation, il s'agit donc de laisser un espace qui permette une prise de risque et un soutien à la recherche (commune) de solutions (originales) à des problèmes complexes.

L'objectif général du projet présenté dans ce rapport consiste à transformer ma pratique de formation antérieure par la mise en place d'une nouvelle variante de dispositif de formation qui articule étroitement ateliers didactiques et stages ou autrement dit, d'optimiser les conditions d'apprentissage dans un dispositif en alternance. Il s'agira, à plus long terme, d'analyser mon propre développement à travers l'étude de mes gestes de formation et des effets du dispositif sur le développement professionnel d'étudiants de 2^{ème} année MASE disciplinaire dans les domaines de la didactique de la lecture et de la production/interaction orale en allemand langue étrangère. Dans ce contexte, je me focaliserai plus particulièrement sur ma pratique de feedback oral après une leçon observée et étudierai ses effets sur deux stagiaires.

Le rapport se structure en deux grandes parties. Une première partie présente brièvement le projet dans son ensemble afin de contextualiser la pratique du feedback qui sera développée dans la deuxième partie. J'aborderai d'abord le cadre théorique, les questions de recherche et les aspects méthodologiques. Les résultats des analyses du premier entretien seront ensuite présentés dans une démarche comparative entre une stagiaire expérimentée et une stagiaire en difficultés, sous quatre angles : la structure de l'entretien, les contenus abordés, les stratégies discursives de la formatrice et quelques incidents critiques. Une synthèse permettra finalement de dégager les pistes pratiques élaborées et de montrer l'évolution de ma pratique dans le second entretien avec la stagiaire en difficulté.

Un dispositif de formation en alternance : le cas du module didactique pratique

Éléments contextuels

J'enseigne la didactique de l'allemand langue étrangère dans un institut de formation inter-facultaire intégrée à l'Université de Genève. Mes étudiants ont un master en linguistique et littérature allemande et se forment pendant deux années à l'Institut pour obtenir un MASE disciplinaire dans leur discipline. La formation est composée de modules portant à la fois sur l'histoire, la sociologie de l'enseignement, la pédagogie et la didactique. Le module didactique est construit dans une logique d'alternance comportant des stages pratiques (en responsabilité et en accompagnement) et des ateliers qui proposent des travaux pratiques (p.ex. conception d'exercices, de séquences didactiques...) et analytiques (p.ex. étude de cas, analyse de matériel utilisé en classe...). Les étudiants sont accompagnés dans leur stage par des formateurs de terrain (6-8 observations/année) et par moi-même (2-3 observations/année). Le dispositif décrit par la suite fait partie intégrante de l'atelier didactique de deuxième année.

Description du dispositif

Le cœur du dispositif consiste à faire élaborer des séquences didactiques d'environ quatre leçons aux étudiants, séquences qui intègrent des approches « innovantes » du point de vue de leur expérience. Dans le domaine de la lecture p.ex., il s'agirait d'expérimenter l'enseignement de stratégies (émettre des hypothèses avant la lecture, poser des questions au texte, utiliser le contexte pour comprendre un mot etc.) ou d'introduire un outil tel que le journal de lecture que l'élève complète au fur et à mesure de ses lectures au cours de l'année scolaire. Comme l'illustre la figure 1, chacune des séquences parcourt un cycle en deux temps, planification et analyse. La partie planification passe par un atelier qui introduit les contenus, un atelier de discussion collective sur une première ébauche de séquence, suivie d'une observation de classe par moi-même avec feedback. La partie analyse commence pendant le feedback et se poursuit en atelier par le biais d'une discussion collective d'études de cas d'une page², rédigées par les étudiants et d'un rapport réflexif sur la séquence enseignée.

² L'étude de cas, rédigée et présentée oralement en atelier contient 4 parties: la description d'un incident didactique en classe, l'explicitation du moment choisi, des hypothèses sur les raisons de l'apparition d'obstacles,

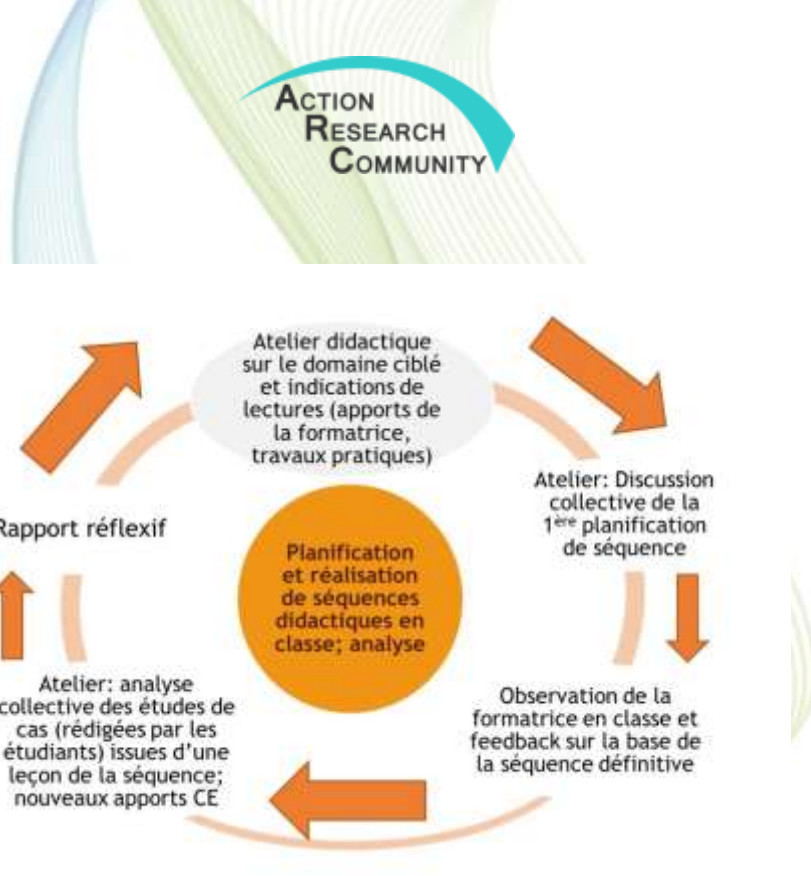


Figure - Dispositif de formation : vue d'ensemble [Adapté d'après Moroni, Niggli & Gut (2014)]

Le corpus des données récoltées contient les plans de cours (1^{ère} version discutée en atelier et version définitive), les notes sur les leçons observées, les enregistrements audio des entretiens de feedbacks (pour 2 étudiantes), les études de cas des deux semestres, les rapports réflexifs des 2 semestres. La suite de ce rapport se centre sur l'analyse de mon feedback après les leçons données par deux étudiantes.

des pistes de remédiation. La discussion collective a pour but de nourrir la réflexion et les pistes pratiques, en vue de la rédaction du rapport réflexif final qui s'adresse uniquement à la formatrice.

Les entretiens après une leçon observée : la transformation des pratiques de formation à travers une étude de cas comparée

Cadre théorique, questions de recherche, éléments méthodologiques

Helsper (2001) mentionne la nécessité de favoriser, chez les enseignants, le développement d'un « double habitus » [...] habitus de l'agir pratique, pédagogique et habitus scientifique, réflexif » (cité dans Reintjes, Keller, Jünger & Düggele, 2016, p. 434). Le défi consiste notamment à créer un espace intermédiaire „hybride“ ou troisième espace entre deux systèmes de références, l'Université et la classe (Zeichner, 2010)³.

L'entretien après une leçon observée me semble pouvoir être un de ces espaces intermédiaires, dans la mesure où il s'agit d'une interaction qui porte sur un objet commun concret, la leçon donnée par le stagiaire et observée par la formatrice et que les deux perspectives se confrontent et se complètent. L'importance du feedback et ses multiples fonctions ont été largement décrites dans la littérature, j'en reprends ici six dimensions qui constituent autant d'hypothèses de travail. Le feedback :

- est important pour tout processus d'apprentissage (Fengler, 2010; Shute 2008)
- facilite le contrôle de l'apprentissage de nouveaux savoirs
- aide à progresser dans la mesure où il est orienté vers un but
- permet d'instaurer un lien entre des savoirs et une tâche précise (dans notre contexte : la planification de leçon, l'analyse a priori et a posteriori...)
- améliore les performances et le travail systématique sur la tâche (Vollmeyer & Rheinberg, 2005)
- aide à (auto) évaluer des décisions prises (lors de la planification ou en classe) de manière adéquate

Dans le contexte de mon projet, j'ai voulu analyser de plus près, si et en quoi les contenus abordés lors de l'entretien et ma manière de les mener pouvaient faciliter les apprentissages des stagiaires, leur permettre de tisser des liens entre leurs savoirs et la pratique, les mener à une analyse précise et approfondie de leur leçon qui permette un 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 :

³ Traduit de l'anglais et de l'allemand: As Helsper (2001) states, lecturers should help teachers to develop a "double habitus": [die] „Entwicklung eines doppelten Habitus, nämlich des Habitus praktisch-pädagogischen Handelns und des wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (cited in Reintjes, Keller, Jünger & Düggele, 2016, p. 434). The challenge is to create an intermediary "hybrid" or third space between two referential systems, University and classroom (Zeichner, 2010).

- Comment ma pratique de feedback évolue-t-elle du point de vue de :
 - la structure de l’entretien
 - des contenus abordés
 - des stratégies discursives employées
 - de l’espace laissé aux apports des stagiaires (lien avec des savoirs théoriques, développement d’alternatives pratiques pour la planification de nouvelles leçons) ?
- 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 (savoirs didactiques et méthodologiques, connaissances des programmes, savoirs sur la classe...)?

La figure 2 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 (cf. supra, le dispositif). Nous commentons ici la partie analyse (en grisé) dont les résultats ont permis d’ajuster la pratique au semestre de printemps.

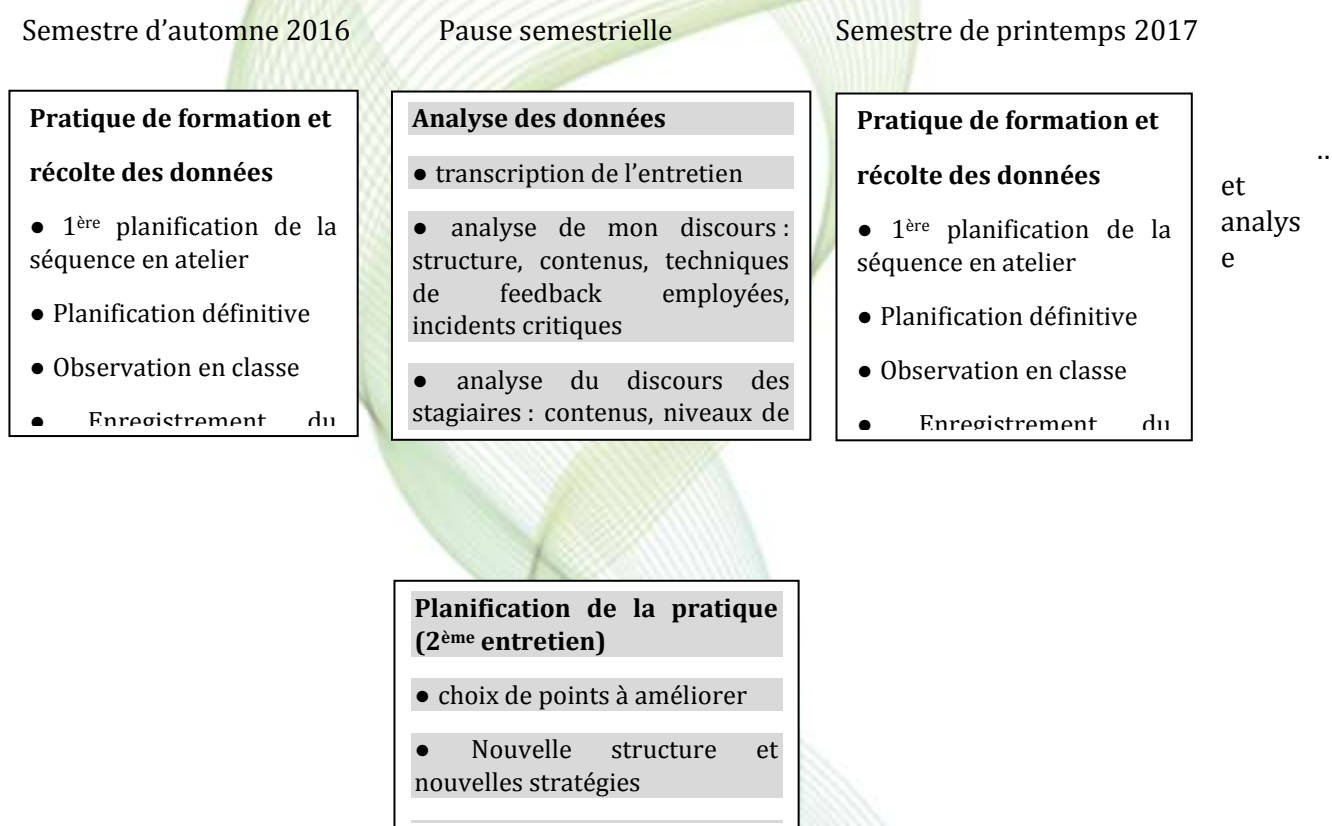


Figure 2 – Dispositif de recherche-action

L'analyse de mon discours dans les entretiens se sert de la démarche du synopsis (Dolz, Schneuwly & Ronveaux, 2006) et se base sur des recherches menées plus spécifiquement dans le domaine du feedback en formation. Parmi celles-ci, je me suis intéressée aux études qui montrent les effets de différentes formes de feedback, qui tentent de dégager des critères du « bon » feedback et soulignent l'importance d'adapter le feedback au profil des étudiants (Bitan, 2014, Evans, 2013). Il existe aussi de nombreux manuels ou sites web qui proposent des techniques d'entretien (Armenoult, 2002, Ditton, 2014, Fengler 2014, Fourier, Vermersch, 2010) autant d'outils pour développer ma pratique dans le domaine.

L'analyse du discours des étudiants se sert de catégories reprises et élaborées dans le cadre d'une recherche du Fond national Suisse sur la professionnalisation des enseignants en musique⁴ (Jacquin, en préparation). Les huit catégories sont classées sur une échelle du point de vue du degré de conceptualisation (Lefevre et al, 2009 ; Vidal-Gomel & Rogalski, 2007) :

- (1) Description de la pratique
- (2) Propositions d'alternatives, présence d'un « répertoire des ressources professionnelles » (Vergnaud, 2007) potentiellement opérationnelle pour la pratique
- (3) Planification et anticipations (en fonction de l'analyse), « l'expression de motifs » en vue de l'agir » (projections vers le futur) (Buisse & Vanhulle)
- (4) Discours basé sur l'observation de l'élève
- (5) Explicitation et justification des choix
- (6) Expression d'incertitudes, de dilemmes, de choix à faire dans l'action
- (7) Analyse de l'écart entre planification/intention et cours réel
- (8) Explications d'une situation par un élargissement des hypothèses et une multi-causalité (Vinson & Dugal, 2011)

Par la suite, je présenterai quelques résultats en me focalisant essentiellement sur la transformation de la pratique de formation. L'analyse de l'évolution des stagiaires a été développée ailleurs (Jacquin, en préparation, Liège), elle sera néanmoins présente en filigrane ici dans la mesure où elle a donné des indices précieux qui ont motivé les transformations dans ma manière de mener le 2^{ème} entretien.

Résultats

Cette section présente les résultats de mon analyse en deux sous-parties. La première partie commente les résultats des premiers entretiens menés au semestre d'automne portant sur une séquence sur la didactique de la lecture. La seconde partie montre les résultats des entretiens du semestre de printemps, suite à un ajustement de mes pratiques. Cette analyse compare deux situations d'entretiens : celle d'une stagiaire qui dispose déjà d'une bonne expérience de l'enseignement et dont les gestes professionnels sont déjà bien précis (DUM) et celle d'une stagiaire en difficulté (GAB).

⁴ FNS 100019_156730 "La professionnalisation des enseignants en formation initiale. Analyses didactiques qualitatives et quantitatives des gestes professionnels en développement". 2014-2016, sous la direction d'Isabelle Mili et René Rickenmann (DAM : Didactique des arts visuels et de la musique).

Jacquin, M. (en préparation). Les savoirs didactiques en formation musicale : quelles traces de développement professionnel chez l'étudiant ?

Les entretiens du 1^{er} semestre : de l'analyse à l'élaboration de nouvelles stratégies d'action

La structure de l'entretien

	DUM	GAB
1 ^{ère} partie	0'12-10'10: (10') ⁵ : Description et analyse de la leçon par la stagiaire	0'15-17'55 (17'40) Premières impressions de la stagiaire sur la leçon. Questions de compréhension de ma part et utilisation de concepts qui permettent de nommer les pratiques évoquées par la stagiaire
2 ^{ème} partie	10'10-31'12 (20'22) (auto) évaluation à partir d'un choix de descripteurs par les stagiaires tirés du PEPELF ⁶	17'55-31'20 (13'25)
3 ^{ème} partie	31'12-43'05 (12'): Feedback et propositions d'amélioration, basées sur des situations observées (analyse détaillée)	31'20-47'09 (16'09) :
4 ^{ème} partie		47'09-52'42 (5'53) Questions de la stagiaire, synthèse et perspectives de formation

Tableau 1 : Comparaison de la structure de l'entretien I

Ce premier entretien révèle une structure modulable classique, largement employée dans la communauté des formateurs. Il s'agit dans un premier temps de laisser la parole à la stagiaire elle-même, à la fois pour permettre l'expression d'émotions et l'entrée dans une posture réflexive. Cette première phase permet aussi à la formatrice de disposer d'une base sur laquelle elle pourra rebondir dans la suite de l'entretien. Un deuxième temps vise à analyser, voire évaluer sa pratique en termes d'objectifs de formation. Une troisième partie consiste à élaborer ensemble des pistes d'amélioration, des alternatives et d'élaborer, le cas échéant, une synthèse.

⁵ Temps des parties, entre parenthèses la durée.

⁶ Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale

L'analyse comparative de la structure de l'entretien fait ressortir les constats suivants :

- Des différences dans la structure : la 4^{ème} partie à la fin a été nécessaire uniquement pour GAB, DUM a fait sa propre synthèse suite à la discussion sur les alternatives.
- Des différences importantes dans la première partie : alors que DUM arrive à décrire et analyser les points forts et faibles de sa leçon de manière autonome et en peu de temps, GAB tient un discours peu structuré, difficile à comprendre et n'emploie aucun des termes professionnels issus de la formation pour nommer sa pratique (p.ex. : différenciation, apprentissage guidé...), ce qui suscite de ma part de nombreuses demandes d'explicitation et des compléments.
- Les parties 3 et 4 qui apparaissent, à ce niveau d'analyse semblables, révéleront cependant des apports réflexifs de qualité et des postures très différentes (cf. infra). Le temps passé respectivement sur les deux parties laisse déjà à penser que les apports venant de moi sont plus importants chez GAB que chez DUM.

On voit ici, que la structure même de l'entretien et le temps passé sur chacune des parties sont influencés par le profil des stagiaires.

Les contenus abordés

DUM	GAB
<ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'objectifs d'apprentissage Utilisation de la langue-cible • Clôture de la leçon et mise en perspective <ul style="list-style-type: none"> • Gestion du temps • Institutionnalisation des savoirs <ul style="list-style-type: none"> • planification et souplesse • didactique de la lecture 	
Planification : construction logique et progressive des activités	Planification: anticipation d'obstacles et d'alternatives possibles
Adaptation des activités pendant la leçon	Début de leçon: Gestion de classe, consignes
Didactique de la lecture : <ul style="list-style-type: none"> • moyens pour favoriser l'autonomie des élèves dans le processus d'interprétation de textes littéraires • stratégies de lecture : incitation à l'expérimentation 	Didactique de la lecture : <ul style="list-style-type: none"> • compréhension des objectifs et des modalités pratiques du dispositif de lecture réciproque • enseignement explicite des stratégies de lecture

Tableau 2 : Comparaison des contenus abordés

Au niveau des *contenus* abordés, on constate une série de points identiques (gestes didactiques transversaux), mais aussi des différences significatives entre les stagiaires. Alors que chez DUM la discussion tourne autour de l'écart entre la planification des activités et leur adaptation possible *in situ* à la réalité en classe, l'entretien avec GAB porte sur des gestes plus ciblés, pas encore maîtrisés, tels que le début de leçon, les consignes, la gestion de classe. En ce qui concerne la didactique de la lecture, le dispositif maîtrisé chez DUM, mais fortement guidé et orienté vers la compréhension du texte, laisse place à la possibilité de réfléchir à des outils qui favoriseraient davantage d'autonomie dans l'analyse et l'interprétation des textes. Alors que la difficulté de comprendre les finalités et la mise en place du dispositif choisi chez GAB contraint à revenir sur l'analyse a priori des tâches proposées aux élèves.

Stratégies discursives utilisées

Sur le plan des *procédés*, mentionnés dans la littérature sur le sujet, certains sont utilisés par la formatrice dans les deux entretiens :

- La référence à des exemples concrets, observés lors de la leçon
- La mention de pistes alternatives et de pistes d'amélioration de la pratique
- L'utilisation de stratégies discursives, telles que : la reformulation, la focalisation, la question de compréhension, la demande d'explicitation, l'écoute active.

Une grande différence est cependant observable dans la partie qui vise à transformer la pratique des stagiaires. L'apport argumenté de moyens alternatifs par DUM, permet une *co-construction* des pistes, tandis que le peu d'apport décontextualisé de GAB provoque, chez la formatrice la transmission davantage top-down des pistes selon différents modes :

- Rappel de principes didactiques, de stratégies d'action
- Modélisation d'une situation
- Explication de concepts (rôles, stratégies de lecture, apprentissage guidé)
- Description des possibles effets d'une pratique sur les processus d'apprentissage des élèves
- Modélisation de la réflexion : chercher des raisons, former des hypothèses, les confronter à la réalité de la classe
- Incitation à une réflexion (commune) systémique : liens entre objectifs d'apprentissage, planification, gestion du temps, gestion de la classe
- Explicitation des attentes

Incidents critiques : exemples

En plus des manques relevés précédemment, à savoir la partie monologique de la formatrice dans la 3^{ème} partie de l'entretien avec GAB (feedback évaluatif et pistes) qui aborde trop de points à la fois et de manière trop prescriptive, deux autres points centraux ressortent de l'analyse des incidents critiques. Illustrons-les par un exemple qui montre les stratégies d'évitement de la stagiaire en difficulté :

For: les consignes (...) dans cette leçon

Gab: alors avec CETTE classe j'essaie de parler plus en allemand qu'avec mon autre classe (...) je pense en effet que **je n' ai pas encore systématisé cela** (...) **peut-être que je devrais** entraîner cela davantage et proposer des jeux avec des consignes au labo langue (...)

For: oui mais ça ce sont des activités que vous proposez qui font tout à fait sens (...) mais dans cette leçon que vous venez de donner avez-vous l'impression d'avoir parlé en allemand ?↑

Gab: pas assez en tout cas pas pour les consignes c'est clair

Cet extrait illustre deux difficultés majeures dont je fais l'hypothèse qu'elles se situent à l'origine de l'incapacité à fournir une analyse approfondie de la leçon et de proposer des pistes argumentées. La première difficulté est liée à l'exercice d'auto-évaluation, ici à l'aide du descripteur « utiliser la langue-cible à bon escient ». La posture adoptée par GAB va ici dans le sens d'une reconnaissance de ses manques (voir en gras dans l'extrait). Elle donne une description de ce qu'elle aurait dû ou devrait faire, sans discuter les raisons ni les contextes de la leçon où l'usage de la langue-cible est pertinente ou non. Le lien de la question avec la solution qu'elle propose, aborder un travail sur les consignes de manière ludique n'est pas explicité et sort du cadre de la discussion qui porte, à ce moment-là, sur la pratique de la stagiaire *dans la leçon*. Et c'est là que réside la seconde difficulté, celle de rester focalisée sur les points à discuter en lien direct avec la leçon donnée. La stagiaire évite systématiquement de parler de ses gestes effectués en classe en utilisant les procédés suivants: la comparaison avec d'autres leçons (non observées par la formatrice), la généralisation de sa pratique (ce qu'elle fait d'habitude), le passage direct à l'auto-évaluation ou la proposition d'alternatives sous forme d'un catalogue des possibles, sans réflexion sur leur pertinence dans le contexte donné.

Ces stratégies d'évitement font penser que la structure même de l'entretien, commençant par le général pour arriver au particulier pourrait faire blocage à l'accès de cette stagiaire à sa pratique.

L'analyse révèle également quelques incidents critiques dans l'entretien avec DUM sous la forme d'occasions manquées pour former. Illustrons-les, là aussi, par un exemple tiré du contexte d'une leçon de lecture. La stagiaire a introduit sa leçon par une question interprétative sur le chapitre lu par les élèves. L'enjeu ici, d'après moi, est de permettre aux élèves d'avoir systématiquement recours au texte afin d'argumenter leurs interprétations à partir d'indices du texte et de construire ainsi leur capacité non seulement de compréhension mais d'interprétation argumentée et cohérente :

For: partout où c'est possible revenir au texte n'est-ce pas↑ pour qu'ils [les élèves] s'habituent à la démarche

Dum: qu'ils **feuillettent** un peu comme ça et **regardent un peu**

La réaction de Dum (en gras) montre que l'enjeu n'est pas perçu par la stagiaire et qu'il aurait mérité d'être explicité. D'une manière plus générale, il s'agirait, chez cette stagiaire expérimentée, d'approfondir certains points, de rendre plus visible le va-et-vient entre analyse et synthèse (liens entre les différents gestes discutés), de l'aider à instaurer davantage de liens entre les apports de la formation et sa pratique et de l'inciter à faire sa propre synthèse en fin d'entretien.

Synthèse et élaboration de nouvelles stratégies, adaptées aux stagiaires

Pour résumer, les différents niveaux et entrées d'analyse montrent non seulement ma pratique de formatrice, mais sont également révélateurs de l'influence que peuvent avoir les différences entre les profils des stagiaires sur la structure de l'entretien, les contenus abordés et les stratégies discursives mises en oeuvre. Les différences dans la capacité d'analyser une leçon (Jacquin, en préparation, Liège) renvoie à des *besoins différents*. C'est ce que montrent également les incidents critiques dans les deux cas. DUM doit être stimulée par des questionnements plus complexes, afin de consolider et d'approfondir sa capacité déjà présente à réfléchir de manière autonome. GAB doit gagner en assurance, a besoin de voies d'accès à sa propre (capacité d') action et à la compréhension de contenus théoriques, ainsi qu'à leur fonction pour penser la pratique.

Ces résultats impliquent *l'adaptation de la pratique* de la formatrice sur plusieurs plans, entre autres:

- du format de feedback (Shute, 2008), des tâches données (Rentjes, Keller & Düggeli, 2016);
- de la quantité de points discutés;
- des questions posées, p.ex.: focale sur des situations observées, séparation entre analyse et évaluation, questions de réflexions ouvertes⁷...

L'entretien du 2^{ème} semestre : l'évolution de la pratique avec GAB

Le tableau 3 donne un aperçu synthétique sur l'évolution de ma pratique. Les différences portent sur la structuration de l'entretien, une implication de la stagiaire dans le choix des points à discuter, des questions ciblées qui permettent une focale sur le sujet de discussion et la pratique en classe, une incitation à analyser des observations faites en classe et l'intégration des concepts au fil de l'entretien, reliés ainsi à des situations concrètes.

⁷ En annexe une première tentative d'opérationnalisation sous forme d'un outil pour l'entretien, utilisée lors des entretiens du 2^{ème} semestre 2017.

Entretien 1	Entretien 2
Début de l'entretien : impressions générales et (auto) évaluation	Début de l'entretien: reprise des points mentionnés par la stagiaire ; compréhension des événements en classe par une focale sur le déroulement concret, l'agir enseignant ; discussion des avantages et inconvénients de possibles alternatives dans le contexte de la leçon donnée.
(Auto) évaluation à l'aide du référentiel de compétence	Choix commun et discussion de points du référentiel de compétence
Quelques focalisations, portant sur le contenu discuté	Focale systématique sur le contenu discuté, mais aussi sur la leçon, sur des situations précises dans la leçon
Tendance : je fournis l'essentiel de l'analyse	Tendance : davantage d'incitation à l'analyse par des questions précises
Peu de questions d'explicitation	Davantage de demande d'explicitation (pour comprendre la perception, la logique, la compréhension d'un concept par la stagiaire)
Conceptualisations sous une forme généralisante, pas toujours reliées à la leçon observée	Intégration des concepts au fil du discours, relié à la pratique
Feedback sous forme d'un long monologue en fin d'entretien	Feedback intégré dans l'analyse

Tableau 3: Evolution de la pratique de formation avec GAB

Conclusion

Ce rapport a montré l'importance, pour des formateurs, de mieux comprendre les processus sous-jacents aux entretiens après une leçon observée afin de mieux adapter leur pratique aux profils des stagiaires. Les effets de ce premier cycle de RA sur ma pratique peuvent être résumés de la manière suivante :

- une meilleure capacité d'adaptation aux profils des stagiaires grâce à un regard plus conscient et outillé sur ma pratique et un élargissement des outils à disposition ;
- une approche valorisante par une mise en évidence systématique des aspects positifs d'une leçon ;
- un guidage dans la description des effets de stratégies d'action sur les élèves et dans la réflexion sur la pratique à l'aide de questions ciblées ;
- une présentation des pistes comme possibilités, comme élargissement de la capacité d'agir en tant que professionnel ;
- un enrichissement de ma pratique de formatrice de formateurs.

Bien entendu, l'augmentation de la qualité des pratiques du feedback est une condition nécessaire, mais pas suffisante pour atteindre les objectifs de formation mentionnés dans l'introduction. Du côté de la recherche, il s'agit d'une part de construire davantage de savoirs sur le développement de la capacité analytique et pratique des stagiaires en lien avec d'autres éléments du dispositif : la pratique du stage, les moments de formation collective en atelier, les différents écrits réflexifs (Jacquin, en préparation). Du côté de la pratique de formation, ces savoirs peuvent à leur tour alimenter la réflexion sur de nouveaux outils et dispositifs à expérimenter.

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/DerivateServlet/Derivate-37492/Dissertation_Feedback_Kristin_Bitan.pdf (12.1.2017)
- Buysse, A. & Sabine Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?, *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 07 février 2017. URL: <http://questionsvives.revues.org/603> ; DOI : 10.4000/questionsvives.603
- Ditton, H. (2014). *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster & New York: Waxmann.
- Dolz, J., Schneuwly, B. & Ronveaux, Chr. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés, In : G. Perrin & Y. Reuter (dir.). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : PU du Septentrion, p. 175-189.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. In: *Review of Educational Research*, 83, 70-120.
- Fengler, Jörg (2004). *Feedback geben. Strategien und Übungen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Guide pour la conduite de l'entretien, Université Joseph Fourier http://www.suristat.org/document/documentArticle/guide_entretien_fourier_1.pdf (12.1.2017)
- Jacquin, M. (en préparation) Les savoirs didactiques en formation musicale : quelles traces de développement professionnel chez l'étudiant ?
- Jacquin, M. (en préparation). Production de textes et analyses orales dans la formation des enseignants en langues étrangères : genres textuels académiques, scolaires, professionnels et/ou outils de formation ?
- Lefevre, Sempes G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*. Vol.5 n°11 (<http://questionsvives.revues.org/627> ; DOI : 10.4000/questionsvives.627.)
- Mon Sempes, J.L. <http://www.institut-repere.com/PEDAGOGIE-ET-FORMATION/il-n-y-a-pas-d-echec-mais-que-des-feed-back-et-des-apprentissages-5.html>
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. In: *Review of Educational Research*, 78, 153-189.
- Moroni, S. Niggeli, A. & Gut, R. (2014). Konstruktive Fallbesprechungen im Mentoring – Erfahrungen aus einem Versuch im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2014, 32 (1), 73 – 87.
- Keller, S. & Reintjes, Chr. (Hrsg.). *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde*. Münster: Waxmann.

Vergnaud, G. (2007). La compétence, forme prédicative ou forme opératoire de la connaissance ? *Journée d'étude du 28 novembre 2007 intitulée « les compétences en milieu professionnel »*. Paris : Université de Paris 12 et IUFM de Créteil.

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Vidal-Gomel, Chr. & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences », *Activités* [En ligne], 4-1 | avril 2007, mis en ligne le 15 avril 2007, consulté le 2/7/2018.

Vinson, M. & Dugal, J.-P. (2011). De la formation continue à la formation initiale : observation du didactique et effets de formation, *Staps*, p. 63 à 76.

Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction* 15(6), p. 589-602.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College and University-based teacher education, *Journal of Teacher education*, 61 (1-2), p. 89-99.