



**HAL**  
open science

## Évaluation d'un dispositif de formation d'enseignants

Antoine Derobertmeasure, Arnaud Dehon, Marc Demeuse

► **To cite this version:**

Antoine Derobertmeasure, Arnaud Dehon, Marc Demeuse. Évaluation d'un dispositif de formation d'enseignants. Évaluation et développement professionnel, Jan 2009, Louvain-la-Neuve, Belgique. hal-00598429

**HAL Id: hal-00598429**

**<https://hal.science/hal-00598429>**

Submitted on 6 Jun 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Evaluation d'un dispositif de formation d'enseignants

Derobertmeasure Antoine

Dehon Arnaud

Demeuse Marc

INstitut d'Administration Scolaire (Inas)

Université de Mons

Belgique

## Une problématique...

Lorsqu'il s'agit de qualifier les dispositifs visant à assurer la formation initiale des enseignants, le qualificatif « professionnalisant » apparaît comme une notion incontournable (Lang, 1996 ; Martin, Garant, Gervais et Saint-Jarre, 2000 ; Maroy, 2001; Beckers *et al.*, 2003 ; Gervais et Lepage, 2000 ; Paquay, 2005). Bien que cette notion soit abondamment documentée du point de vue de la littérature et recommandée par le pouvoir politique en ce qui concerne la formation des enseignants, elle demeure néanmoins un concept théorique marquant davantage une intention, une volonté et une finalité de formation plutôt qu'un concept opératoire. Il existe effectivement peu d'indicateurs fiables qui permettent d'attester, ou non, de réels opportunités de développement de la professionnalisation permises par quelque dispositif de formation initiale des enseignants.

Loin de pouvoir solutionner cette situation, la proposition contenue dans cet article concerne les principaux résultats d'une recherche s'intéressant à la mise en place et à l'évaluation d'un dispositif de formation visant le développement d'une facette particulière de l'identité de l'enseignant considéré comme professionnel : sa capacité à faire preuve de réflexivité. En effet, si l'on entend, selon Jorro (Jorro, 2005, p. 45), qu'« *un praticien qui conceptualise mobilise un aspect de la pensée réflexive et par conséquent un aspect de la professionnalité* », il peut être considéré que le modèle de l'enseignant professionnel englobe celui du praticien réflexif, le second pouvant d'ailleurs être considéré comme prérequis du premier. La composante réflexive est complètement intégrée à l'aspect professionnel de l'enseignant et constitue selon Maubant (2007) et Durant (1996) le passage obligé entre le statut de métier et celui de profession.

## ...contextualisée...

Le cadre précis de cette recherche concerne la formation universitaire des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur (niveau lycée) en

Communauté française de Belgique. Cette formation est établie sur la base du Décret du 08 février 2001 (MB 22/02/2001)<sup>1</sup> présentant un référentiel de 13 compétences<sup>2</sup> insistant particulièrement sur la formation de professionnels capables de réfléchir sur leur pratique.

C'est afin de tendre vers le développement de 3 de ces 13 compétences<sup>3</sup> qu'un dispositif spécifique (30 heures) a été mis en place à l'Université de Mons-Hainaut par le service de Méthodologie et Formation.

Ce dispositif pédagogique répond aux conditions suivantes : permettre à l'étudiant d'être confronté à des situations d'interactions avec des apprenants, que ces situations d'apprentissage aient été préalablement planifiées et, finalement, que ces diverses démarches puissent faire l'objet d'une réflexion de la part de l'étudiant. Aussi, sur la base des typologies proposées par De Cock (2007) et Hatton et Smith (1995) plusieurs types d'activités visant à développer les compétences réflexives sont proposés aux étudiants : vidéo-formation et micro-enseignement (Hatton & Smith, 1995 ; Paquay & Wagner, 2001 ; Wagner, 1998), auto-confrontation simple (Amigues, Faïta & Saujat, 2004 ; Faïta & Vieira, 2003 ; Yvon & Garon, 2006) et rédaction d'un rapport réflexif (Scheepers, 2005 ; Jorro, 2005).

L'un des aspects de l'évaluation du dispositif a plus particulièrement porté sur le contenu du rapport réflexif remis par les étudiants. En effet, l'un des objectifs poursuivis par le dispositif étant de favoriser le développement de la pensée réflexive, il importe d'investiguer la mesure selon laquelle le recours aux activités proposées permet, ou non, de susciter la manifestation de différentes formes de réflexivité dans le type d'écrit réflexif retenu dans notre dispositif.

...ayant donné lieu à une recherche

- cadre théorique : les modèles de réflexivité

Bien qu'il soit inscrit depuis longtemps dans le domaine de la formation des enseignants (on associe à Dewey (1933) l'un des premiers ouvrages traitant du sujet) et largement documenté (Van Manen, 1977 ; Kirby et Teddlie, 1989 ; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton and Starko, 1990 ; Kirby et Paradise, 1992 ; Tochon, 1993 ; Schön, 1994 ; Richards et Lockhart, 1994 ; Hatton et Smith, 1995 ; Durand, 1996 ; Lang, 1996 ; Wah Seng, 2001 ; Perrenoud, 2001 ; Maroy, 2001 ;

---

<sup>1</sup> <http://www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/pdf/2004/20040331s28769.pdf>

<sup>2</sup> [http://www.enseignement.be/gen/syst/deven\\_enseign.pdf](http://www.enseignement.be/gen/syst/deven_enseign.pdf) (p. 14).

<sup>3</sup> Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ; Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ; Porter un regard réflexif sur sa pratique

Beckers *et al.*, 2003 ; Boutet, 2004 ; Jorro, 2005 ; Scheepers, 2005 ; Peters, Chevrier, Leblanc, Fortin, et Malette, 2005 ; Donnay et Charlier, 2006 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2006 ; De Cock, 2007) le concept de réflexivité n'en reste pas moins un concept ne pouvant être mesuré à l'aide d'instruments de mesure produisant un « score » univoque. Il s'agit donc d'appréhender ce concept par l'intermédiaire de mesures indirectes.

L'une des solutions permettant d'effectuer ces mesures réside dans l'analyse de « traces de réflexivité » produites lors de la rédaction d'écrits (Dejemeppe & Dezutter, 2001 ; Crinon et Guigue, 2006 ; Cros, 2006 ; De Cock, 2007) pouvant notamment amener l'étudiant à revenir sur sa propre action et à s'exprimer au sujet de celle-ci.

Afin de repérer, spécifier, catégoriser et ordonner ces différents traces de réflexivité, quatre modèles de la réflexivité ont été retenus dans le cadre de cette étude : le modèle de Schön (1994) basé sur les « moments de la réflexion », le modèle de Van Manen (1977, repris ensuite par Hatton et Smith, 1995) et de Jorro (2005) basé sur les finalités de la réflexion, et le modèle de Sparks et Langer (1990) basé sur la justification de l'action. Ces modèles confirment que la réflexivité, selon l'angle d'approche, peut être de plusieurs ordres : ainsi, celle-ci peut être appréhendée à travers les objets sur lesquels portent la réflexivité de l'enseignant, sur une échelle allant de l'objet pragmatique (ou opérationnel ou concret, c'est-à-dire, l'activité) à des objets davantage éthiques (valeurs, finalités, missions...) (Sparks-Langer *et al.*, 1990). Elle peut également être appréhendée selon le processus réflexif mis en œuvre - de la narration simple à la conceptualisation, en passant par l'étayage théorique (Sparks-Langer *et al.*, 1990 ; Jorro, 2006) - et les finalités associées à la mise en place de celle-ci (Van Manen, 1977 ; Sparks-Langer et ses collègues, 1990).

- **La méthode : double analyse de contenu**

La démarche de recherche a nécessité de mettre en parallèle le matériau investigué, c'est-à-dire, les écrits réflexifs produits par les étudiants et les modèles théoriques relatifs au modèle de la réflexivité. Dit autrement, il a fallu définir la méthode utilisée afin de soumettre les dossiers réflexifs au crible des modèles théoriques retenus. A cette fin, la méthode d'analyse de contenu a été sélectionnée.

Les objectifs poursuivis par cette analyse consistent à relever des indices textuels pouvant être associés à l'un des niveaux de réflexivité relevé dans la littérature. Il s'agissait de répondre à la double question : les étudiants ont-ils, à quelque degré qu'il soit, fait preuve de réflexivité ? si oui, à quel niveau de réflexivité cette manifestation peut-elle être associée ?

Analyser le contenu d'un document « *c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document* » (Mucchielli, 2006, p.24) en évitant le recours à l'intuition et en éliminant au maximum toute subjectivité. L'analyse de contenu doit être objective, exhaustive, méthodique et quantitative. Elle s'intéresse au signifié de la langue (le sens de ce qui est produit), tandis que le signifiant (le véhicule du signifié) sera davantage un objet de recherche purement linguistique.

Le recours à certaines méthodes (notamment celles pour lesquelles le codage est prépondérant) doit se faire en tenant compte des difficultés inhérentes à ce type d'analyse (Mucchielli, 2006 ; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006):

- La maîtrise, par l'analyste, du domaine étudié ainsi que la terminologie s'y référant ;
- La subjectivité de l'analyste et son « idéologie »<sup>4</sup> pouvant l'amener à « faire signifier ce qu'il veut faire signifier » ;
- La levée des ambiguïtés (synonyme, polysémie, double sens, négation<sup>5</sup>...);
- L'importance de la masse de données qui seront « *organisées selon une séquence temporelle et pragmatique plutôt que par thème* » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p.113). Exprimé autrement cela signifie que la structure de rédaction du document ne correspond nullement à l'organisation de la grille de codage. Il s'agit donc, pour l'analyste, d'analyser systématiquement chaque phrase du document afin de la relier à la catégorie adéquate de la grille de codage.

Sous le couvert de l'appellation « analyse de contenu », existent bon nombre de méthodes différentes, issues de divers courants et aboutissant à des résultats spécifiques à la méthode employée. Deux méthodes d'analyse de contenu ont été sélectionnées : l'analyse thématique et l'analyse propositionnelle. Ce choix se justifie par la complémentarité existant entre les deux méthodes. La première se caractérise par une importante intervention du chercheur dans la création des catégories de codage, dans la délimitation de celles-ci et lors de l'opération de codage. La seconde, à l'inverse, ne travaille pas sur le principe de catégories et l'opération d'analyse peut-être menée grâce à l'utilisation d'un logiciel. Dans le second cas, l'action de l'analyste se situe à un autre niveau, notamment dans le (re)travail du texte et dans l'amélioration des dictionnaires.

La première analyse de contenu, de type thématique, est menée à l'aide du logiciel « Nvivo ». Ce type d'analyse consiste « *à lire un corpus, fragment par fragment, pour en définir le contenu en le codant* » (Fallery et Rodhain, 2007, p.20) ; il s'agit d'une

---

<sup>4</sup> « Analyser un discours relève toujours d'une créativité... le profil de l'analyste reste donc une variable importante » (Fallery & Rodhain, 2007, p.3)

<sup>5</sup> Pour en savoir plus, Fallery et Rodhain (2007)

méthode de décontextualisation – recontextualisation (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006 ; Deschenaux, 2007 ; Deprez, 2007) : la décontextualisation consiste à retirer le document (ou un extrait) de son contexte afin d'en effectuer le codage (en recourant à une grille de codage), tandis que la recontextualisation, intervenant postérieurement, consiste à donner du sens aux éléments découpés et catégorisés en fonction de la catégorie d'appartenance. Ce travail a été guidé par une grille de codage (il s'agit d'une logique délibérative, Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006) établie en fonction des modèles de la réflexivité de Hatton et Smith (1995), Sparks-Langer et ses collègues (1990) et de Van Manen (1977). Cet ensemble de catégories a été organisé sur la base du modèle des informations satellites de l'action développé par Vermersch dans le cadre de ses travaux concernant l'entretien d'explicitation. Ce modèle repose sur la conception selon laquelle un individu, lorsqu'il est amené à expliciter ce qu'il a fait (aspect procédural), ne peut (ou du moins difficilement) effectuer cette démarche de manière spontanée. Au contraire, selon ce modèle, l'individu a plutôt tendance, volontairement ou non, à recourir aux satellites de l'action, c'est-à-dire, à des informations gravitant autour de l'action, concernant l'action, mais qui ne sont pas l'action en elle-même ; il s'agit d'informations concernant le contexte dans lequel l'action a eu lieu, les causes qui ont justifié telle ou telle décision, l'évaluation de l'action mise en place...

La seconde analyse, basée sur les principes de l'analyse propositionnelle, a été réalisée à l'aide du logiciel « Tropes.». Celle-ci repose sur les principes des analyses propositionnelles et prédicatives du discours, aussi appelée analyse cognitivo-discursive (Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette, 1998).

L'analyse propositionnelle, comme son nom l'indique, considère la proposition comme unité d'analyse et s'inscrit dans le champ de l'analyse cognitivo-discursive. Ce type d'analyse est issu des travaux de Chomsky (cf. : la grammaire générative et transformationnelle) selon lesquels la phrase est la structure aboutie de la forme logique de base qui lui a donné naissance : la phrase produite porte les « marques » (voix, négations...). Étendu à l'analyse de plusieurs phrases, les différents enchaînements « de surface » prennent toute leur importance (conjonctions, articles, pronoms...). En ce qui concerne l'analyse du discours (et non plus la grammaire du discours), le choix de segmentation se réfère à la proposition<sup>6</sup> (Ghiglione, Matalon, Bacri, 1985) : « *l'analyse du discours porte sur deux éléments : les propositions elles-mêmes et les relations inter-propositions* » (p.135). Aussi, contrairement à l'analyse thématique, ce type d'analyse « *ne requiert aucun processus de codage, définit l'unité sémantique d'analyse et ne propose aucune catégorisation a priori. Tout texte est considéré comme constitué d'un ensemble de*

---

<sup>6</sup> À ce sujet, se référer notamment aux travaux de Kintsch et Van Dijk relatifs au modèle propositionnel (Van Dijk & Kintsch, 1983 cités dans Wolf & Visser, 2005).

*propositions ; chacune d'elles représente l'unité sémantique d'analyse. » (Ghiglione et Blanchet, 1991, p.105).*

### Les résultats...

- de l'analyse thématique

De l'analyse des différents modèles de réflexivité retenus, 12 formes différentes de réflexivité peuvent être retenues. Les résultats de l'analyse thématique indiquent qu'une majorité des propos des étudiants peuvent, à des degrés divers, être associés à l'une des 12 formes de réflexivité directement issues des 4 modèles retenus (53,47%).

**Tableau 1 - Types et distribution des formes de réflexivité**

Formes de réflexivité	nombre d'unités codées	% relatif au nombre d'unités codées « formes de réflexivité » (n=824)	% par rapport au total d'unités codées (n=1541)
réflexion praxique	336	40,78	21,8
Narration	159	19,3	10,32
Description	78	9,47	5,06
proposition d'une alternative	69	8,37	4,48
réflexion technique	47	5,7	3,05
justification de la méthode	40	4,85	2,6
identité professionnelle	46	5,58	2,99
description théorique	32	3,88	2,08
exploration d'alternatives	9	1,09	0,58
évaluation d'une alternative	8	0,97	0,52
questionnement	0	0	0
réflexion éthique	0	0	0
Total	824	100	53,47

Parmi ces formes de réflexivité, la réflexion praxique a été la plus souvent relevée (336 unités codées, soit 21,80 % du total des unités codées). Cette forme de réflexivité, empruntée au modèle de Van Manen, renvoie à l'évaluation que l'enseignant fait de son action (dans les dossiers réflexifs codés, cette évaluation pouvait porter sur deux éléments distincts : les caractéristiques « personnelles » de l'étudiant (ex. : « *j'étais inaudible* ») ou bien les caractéristiques de la leçon (ex. : « *l'alternance théorique pratique était bien structurée* »).

La deuxième forme de réflexivité la plus fréquente correspond au niveau le plus bas de réflexivité du modèle hiérarchique de Sparks-Langer et ses collègues : la narration des événements de classe sans recours à un vocabulaire

spécifique/théorique. Cette catégorie regroupe 159 unités codées et représente 10,32 % de l'ensemble des unités codées.

La troisième forme de réflexivité relevée, inspirée de la 3<sup>ème</sup> fonction du modèle de Jorro, est la critique régulatrice caractérisée par le fait que « *le praticien envisage une alternative à l'action qu'il a mise en œuvre* » (Jorro, 2005, p.13). Cette forme de réflexivité, considérée comme rare en formation par Jorro, a été relevée, au moins une fois, dans 10 des 16 dossiers réflexifs.

Collatéralement à ces résultats éclairant principalement la question de la manifestation de différentes formes de réflexivité, l'analyse thématique permet de mettre à jour d'autres éléments jugés intéressants dont deux sont présentés à la suite à titre d'exemple. Tout d'abord, lorsque l'on interroge les résultats de l'analyse de contenu sous l'angle des différentes phases relatives à l'enseignement<sup>7</sup>, on relève que les propos des étudiants concernent principalement la phase interactive.

**Tableau 2 - Unités codées en fonction des différents « moments » de la réflexivité**

étapes	nombre d'unités codées	% dans la catégorie	% par rapport au total
préparation	76	21,4	4,90
interaction	173	48,8	11,20
suites	106	29,8	6,80
Total	355	100	22,90

Ce type de résultat, en regard des travaux menés par Sparks-Langer et ses collègues (1990), n'est pas surprenant : ces mêmes auteurs expliquent que le jeune enseignant se focalise tellement sur sa prestation *in situ* que, lorsqu'il s'agit d'y revenir ensuite (dans un écrit réflexif par exemple), celui-ci s'intéresse principalement à son action durant le moment de classe. Cette focalisation sur l'action vécue est également relevée dans les écrits relatifs aux profils des enseignants « novices » (Fuller, 1969 ; Gins *et al.*, 2001).

Si l'on choisi de se pencher sur l'objet de réflexions des étudiants, c'est-à-dire distinguer si les éléments retenus concernent soit les faits et gestes de l'enseignant, soit ceux de l'élève ou, de manière plus globale, des éléments relatifs à l'interaction entre l'enseignant et l'élève, une tendance très nette se dégage (60%) : les éléments analysés concernent principalement le comportement de l'enseignant, c'est-à-dire, dans le cas des dossiers réflexifs, leur propre comportement.

---

<sup>7</sup> c'est-à-dire, la phase préactive (relative à la préparation de leçon), la phase interactive (relative au moment où la leçon est « donnée » par l'enseignant) et la phase postactive (relative aux suites de la leçon)



**Tableau 3 - Unités codées en fonction des « objets » de la réflexivité**

Objet	unités codées	% dans la catégorie	% par rapport au total
leur comportement	245	69	15,90
les apprenants	28	8	1,80
la situation/interaction	82	23	5,20
Total	355	100	22,90

En lien avec les différentes typologies relatives à la carrière des enseignants (Fuller, 1969 ; Katz, 1972 ; Wheeler, 1992), ces résultats s'expliquent par le stade de survivance dans lequel les enseignants novices sont plongés : durant celui-ci, les principales sources d'intérêt pour l'enseignant novices sont sa propre action et la résolution rapide des problèmes qu'il rencontre. Selon les mêmes auteurs, la décentration de l'enseignant vis-à-vis de ses actions et la prise en compte de la dimension « étudiant » n'apparaît que lors des phases suivantes de la carrière.

- de l'analyse propositionnelle

En ce qui concerne les résultats de l'analyse propositionnelle communiqués par le logiciel « Tropes », une première opération de sélection a été nécessaire. En effet, la multiplicité d'analyses produites par le logiciel oblige à ne se focaliser uniquement que sur quelques-uns au risque de se retrouver devant une masse de données inintelligibles.

Aussi, deux types de résultats produits par le logiciel ont particulièrement été pris en considération : il s'agit des « références utilisées<sup>8</sup> » et de la représentation graphique de ces références.

Le tableau 4 présente le classement des 5 références les plus utilisées dans les 16 dossiers réflexifs.

**Tableau 4 - 5 références les plus utilisées dans les dossiers réflexifs**

références utilisées	somme des rangs	dans combien de dossiers?	actant	acté
enseignant	72	16	15	1
Cours	60	16	1	15
Élève	54	16	0	16
support pédagogique	17	10	0	10
enseignant et collègue	12	6	3	3

<sup>8</sup> Cette fonction affiche, par fréquences décroissantes, les classes d'équivalents des mots employés dans le texte. Chaque ligne comporte une classe, précédée d'un compteur indiquant le nombre de mots qu'elle contient. Seules les classes d'équivalents significatives sont affichées. Les classes d'équivalents regroupent les mots (noms communs ou noms propres) qui apparaissent fréquemment dans le texte et qui possèdent une signification voisine. Par exemple : " père " et " mère " seront regroupés dans la classe " famille " par le logiciel.

Les références les plus utilisées sont celles relatives à l'enseignant, la leçon, les élèves, le support pédagogique et le duo formé par l'étudiant et son collègue au cours du dispositif. L'importance de certaines de ces références est également renforcée par d'autres obtenues dans le tableau 5 reprenant les 25 références les plus utilisées.

Notons que la notion d'actant-acté est informative dans le sens où elle renseigne sur le sens des relations entre les références utilisées. En d'autres termes, cette information permet de distinguer la ou les référence(s) « qui fait/font l'action » et la ou les référence(s) qui subit/subissent l'action. Ainsi, à la lecture du tableau 4, on constate que l'enseignant a très majoritairement une position d'actant, « c'est lui qui fait les actions », alors que, dans les propos tenus dans les rapports réflexifs, les étudiants occupent toujours la position d'actés.

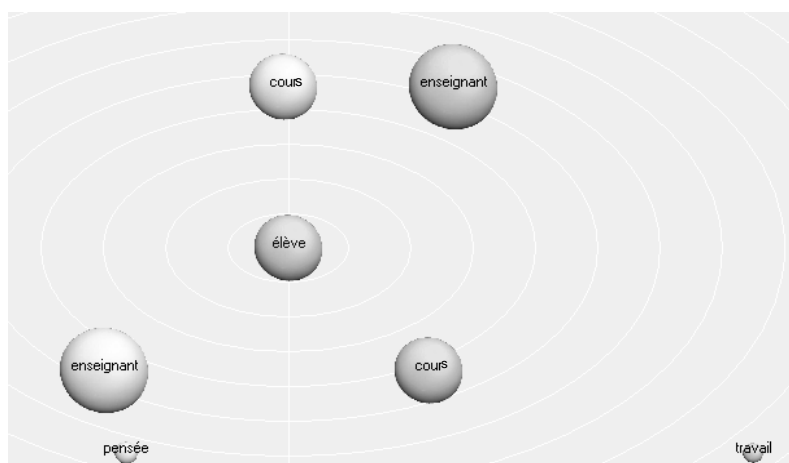
**Tableau 5 - 25 références les plus utilisées dans les dossiers réflexifs**

classement	Référence	Classement	référence
1	Enseignant	14	pensée
2	Cours	15	organisation
3	Elève	16	élément
4	support pédagogique	17	But
5	enseignant et collègue	18	thème de la leçon
6	Classe	19	matière
7	Préparation	20	coéquipier
8	Temps	21	travail
9	Problème	22	situation
10	Question	23	tableau
11	Observateur	24	observation
12	Analyse	25	présentation
13	Activité		

Ainsi, la référence « élève » (3<sup>ème</sup>, tableau 4) peut être reliée à la référence « classe » (6<sup>ème</sup> dans le tableau 5); les références « cours » et « support pédagogique » (2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> dans le tableau 4) peuvent être associées aux références « préparation », « activité », « thème de l'action », « matière », « situation », « présentation » (occupant respectivement la 7<sup>ème</sup>, 13<sup>ème</sup>, 18<sup>ème</sup>, 19<sup>ème</sup>, 22<sup>ème</sup>, 25<sup>ème</sup> « place » du classement du tableau 5). Finalement, la 5<sup>ème</sup> référence du tableau 4, « enseignant et collègue » peut être associée à la 20<sup>ème</sup> référence du tableau 5, à savoir, « coéquipier ». Ce lien entre les différentes références atteste de la pertinence de la synthèse des références présentées dans le tableau 4.

Le logiciel « Tropes » permet également de représenter graphiquement les références utilisées. Sur les figures créées par le logiciel, chaque référence est représentée par une sphère dont la surface est proportionnelle au nombre de mots qu'elle contient. La distance entre la classe centrale et les autres références est proportionnelle au nombre de relations qui les lient : autrement dit, lorsque deux références sont proches, cela signifie qu'elles ont beaucoup de relations en commun. Au contraire, lorsqu'elles sont éloignées, elles n'ont que peu de relations en commun. La notion de relation signifie que les classes d'équivalents sont fréquemment rencontrées à l'intérieur d'une même proposition dans le texte analysé. La position des références (à gauche ou à droite de la référence centrale) indique l'ordre d'apparition des mots qui composent les références, c'est-à-dire, dans le sens de lecture). Selon cette logique, autant de représentations graphiques que de références proposées par le logiciel peuvent être créés.

A la suite, nous proposons la représentation graphique des références relatives à la référence élève<sup>9</sup> (figure 1) démontrant le lien existant entre les références les plus utilisées présentées dans le tableau 4. Au-delà de ce lien entre les références clés, cette figure met en avant deux autres informations : tout d'abord, la relation<sup>10</sup> existant entre la référence « pensée » et la référence « élève », ce qui signifie l'allusion à l'ensemble des éléments se rapportant à la réflexion des élèves ; ensuite, le lien unissant la référence « élève » à la référence « travail », c'est-à-dire, le fait de mettre les élèves en activité (cf. référence « travail »). Considérées conjointement, ces références peuvent indiquer que l'étudiant, dans ses propos, discerne deux des aspects relatifs à la phase d'interaction, c'est-à-dire, le moment durant lequel les élèves réfléchissent et le moment durant lequel ils mettent en application le fruit de leur réflexion.



**Figure 1 - Représentation graphique des références relatives à la référence "élève"**

<sup>9</sup> Comme la plupart des résultats obtenus à l'aide du logiciel Tropes, la création des graphiques peut être paramétrée. Afin de ne pas surcharger les graphiques au risque de les rendre illisibles, le nombre de sphères affichées sur chaque graphique a été fixé à 7.

<sup>10</sup> Ces relations sont moins « fortes » que celles unissant la référence « élève » aux références « enseignant » et « cours »

Les résultats communiqués par le logiciel « Tropes » permettent également d'attirer l'attention de l'analyste sur des éléments que l'analyse thématique n'a pas révélés, en l'occurrence, l'importance que les étudiants de l'agrégation ont attribuée, dans leur écrit réflexif, au support pédagogique, c'est-à-dire, l'ensemble du matériel utilisé à des fins pédagogiques (on entend par là : le document remis aux élèves, le tableau, les divers supports de projection, les textes utilisés, etc.) et au travail de groupe en duo organisé durant deux des étapes du dispositif, dont le micro-enseignement.

Concernant plus précisément ces activités de groupe, si l'on s'intéresse plus précisément aux 6 étudiants faisant significativement référence à leur collègue de travail (« enseignant et collègue », 5<sup>ème</sup> référence dans le tableau 4), on remarque qu'il s'agit d'étudiants issus de duos ayant effectivement été formés pour travailler ensemble. De plus, en regard de la distinction actant-acté, l'enseignant et son collègue apparaissent dans 3 des 6 dossiers comme une référence effectuant l'action. Ce type d'information conforte l'importance attribuée par ces étudiants au travail en duo et confirme le bien fondé de ce type d'association.

### Les conclusions et les perspectives

Les résultats de cette recherche amènent à deux types de conclusions et de perspectives. Les premières concernent l'évaluation du dispositif et les diverses améliorations qu'il apparaît judicieux d'apporter. Il s'agit principalement de modifications visant à permettre à l'étudiant d'être davantage confronté à sa prestation afin de notamment susciter la justification de son action. Ainsi, à titre d'exemple de modification, au seul visionnement « autonome » de sa prestation lors du micro-enseignement, une séance supplémentaire sera ajoutée au dispositif. Lors de celle-ci, l'étudiant sera amené à visionner sa prestation sous la supervision d'un membre de l'équipe pédagogique. Cette rencontre sera l'occasion pour l'étudiant de commenter sa propre action, de se focaliser sur les scènes qu'il juge particulièrement intéressantes, de les justifier, de préciser les difficultés rencontrées, etc. De plus, le recours à ce type de rencontre offre à l'étudiant la possibilité de s'exprimer oralement au sujet de sa prestation et d'effectuer ensuite un exercice similaire, par le biais de l'écrit, lors de la rédaction du dossier réflexif. Cette rencontre sera enregistrée de manière synchrone, c'est-à-dire, que les commentaires que l'étudiant réalisera au sujet de sa propre action seront enregistrés en total concordance temporelle avec l'action telle qu'elle se déroule. Ce type de document constituera ensuite un matériau d'analyse permettant de répondre à différentes questions concernant la manière dont les enseignants en formation réagissent par rapport à leur action.

Le seconde type de conclusion concerne davantage le cadre expérimental dans lequel se déroule la formation ainsi que les méthodes d'évaluation du dispositif : amélioration de la grille de codage utilisée pour analyser les dossiers réflexifs, développement d'une méthodologie d'analyse structurale (Bourgeois et Piret, 2006), recours à un deuxième type de logiciel de types « CAQDAS » (Cassandra) et mise en place d'une méthodologie permettant d'analyser le discours des étudiants synchronisés à leur propre action.

## Bibliographie

- Amigues, R., Fata, D. & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, n°469, 41-44.
- Beckers, J., Paquay, L., Coupremagne M. & Scheepers C. (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*. Ministère de la Communauté française : rapport de recherche.
- Bourgeois, E. & Piret, A. (2006). L'analyse structurale du contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Ed.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive: un apprentissage à partir de ses pratiques*. Conférence au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/rencontres.htm> ((page consultée le 25 mars 2008).
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue Française de Pédagogie*, 156, 2006, p.117-169.
- Cros, F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- De Cock G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Louvain-la-Neuve : Thèse doctorale.
- Dejemeppe, X & Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? *Recherche et formation*, 36, 89-111.
- Deprez, M. (2007). *Formation continue et processus de changement*. Mons : Thèse doctorale.
- Deschenaux, F. (2007). Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7. Trois-Rivières. En ligne : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Nvivo7.pdf> (page consultée le 25 mars 2008)
- Dewey, J. (1933). *How we think : a statement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : Heath and co
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaire de Namur.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skolhê, hors série, 1*, 57-68.
- Fallery, B. & Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Montréal : 16<sup>ème</sup> Conférence Internationale de Management Stratégique. En ligne : [http://www.strategie-aims.com/aims07/www.aims2007.uqam.ca/actes-de-la-conference/communications/falleryb300/at\\_download/article.pdf](http://www.strategie-aims.com/aims07/www.aims2007.uqam.ca/actes-de-la-conference/communications/falleryb300/at_download/article.pdf) (page consultée le 15 février 2008).
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gervais, C. & Lepage, M. (2000). Transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé : un pas de plus vers la professionnalisation. In D. Martin, C. Garant, C. Gervais, C. Saint-Jarre (Ed.), *Recherches et pratiques en formation des maîtres* (pp. 113-128). Montréal : Editions du CRP.
- Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M. & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.
- Ghiglione, R., Matalon, B. & Bacri, N. (1985). *Les dires analysés. L'analyse propositionnelle du discours*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.
- Ginns, I. S., Heirdsfield, A., Atweh, B. et Watters, J. (2001). Beginning teachers becoming professionals through action research.. *Educational Action Research Journal*, 9 (1), 109-131.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), pp. 33-49.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), p33-47.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50), 123-127.
- Kirby, P.C. & Teddlie, C. (1989). Development of the reflective teaching instrument. *Journal of Research and Development in Education*, 22 (4), 45-51.
- Kirby, P. C., & Paradise, L. V. (1992). Reflective practice and effectiveness of teachers. *Psychological Reports*, 70, 1057-1058.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et formation*, 23, 9-27.
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Cahier de recherche du Girsef*, 12.
- Martin, D., Garant, C., Gervais, C., & Saint-Jarre, C. (2000). *Recherches et pratiques en formation des maîtres*. Montréal : Editions du CRP.

- Maubant, P. (2007a). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 18, 39-48.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-Les-Moulineaux : ESF (9<sup>ème</sup> édition).
- Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 110-138.
- Paquay, L. (2005). Quelle formation des enseignants en Belgique francophone ? *Formation et Profession*, 11 (1), 28-34.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2006). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (3<sup>ème</sup> édition).
- 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.). (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Peters, M., Chevrier, J., Leblanc, R., Fortin, G. & Malette, J. (2005). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology* 31(3)
- Richards, J.C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge : University Press.
- Scheepers C. (2005). *Comment évaluer la réflexivité ? outils, dispositifs et acteurs*. Reims : Actes du 18<sup>ème</sup> colloque Admées.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.
- 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.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Wagner, M.-C. (1998). *Pratique du micro-enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Wah Seng, T. (2001). Measuring practicum student teacher's reflectivity : the reflective pedagogical thinking scale. *Jurnal Pendidikan, 3*.

Wheeler, A. E. (1992). La croissance professionnelle vue à travers les manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (Ed.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Montréal : Éditions Logiques.

Yvon, F. & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherche qualitative, 26* (1), 51-80.