

# Lorsque l'auto-évaluation participe au développement des compétences professionnelles: l'exemple du dispositif Learning Studies

Raphaël Pasquini, raphael.pasquini@hepl.ch, HEP-VD

Aline Galland, aline.galland@hepl.ch, HEP-VD

---

**Résumé :** A la lumière de constats critiques issus de deux précédentes recherches autour du dispositif « Learning Studies » menées en formation initiale (Pasquini, Martin & Clerc, 2008; Pasquini & Galland, 2009), nous avons mis en œuvre ce même dispositif avec une équipe de quatre enseignantes primaires expérimentées. Notre but était de vérifier si cette démarche participait de manière plus optimale au développement de compétences professionnelles des enseignantes, notamment au travers de moments d'auto-évaluation. A deux reprises, une fois en français et une fois en mathématiques, notre dispositif a pris la forme décrite dans les travaux de Marton & Tsui (2004) : analyse d'un objet d'apprentissage, planification d'une leçon suite à l'analyse d'une évaluation diagnostique élaborée en amont, enseignement de la leçon, analyse et régulation de celle-ci en se concentrant sur les apprentissages visés, en vue de réitérer l'enseignement ainsi construit. Au travers d'analyse de données qualitatives récoltées tout au long des cycles de chaque recherche, nous rendons compte du rôle de l'auto-évaluation dans le développement des compétences professionnelles chez les enseignantes.

---

**Mots-clés :** Learning Studies, recherche-formation, processus d'enseignement, développement de gestes professionnels, autoévaluation

## 1. Introduction

Notre recherche a pour but d'analyser et d'optimiser les gestes professionnels des enseignants qui vont faciliter l'acquisition d'un objet d'apprentissage défini chez les élèves. C'est au travers d'un dispositif de recherche-formation appelé "Learning Studies" (Marton & Tsui, 2004) que nous les avons poursuivis. Selon ces auteurs, une "Learning Studies" prend comme point de départ l'enseignement et l'apprentissage d'un objet d'apprentissage spécifique (c'est-à-dire, quelque chose que les apprenants sont censés apprendre). Un groupe d'enseignants, accompagné d'un chercheur-formateur, tente de trouver le moyen le plus efficace d'enseigner cet objet.

Notre dispositif s'organise en plusieurs cycles itératifs. Dans un premier temps, l'équipe d'enseignants identifie un objet d'enseignement qui pose problème, et formule une question de recherche-formation en se concentrant sur un contenu circonscrit. Dans un deuxième temps, elle élabore une évaluation diagnostique en référence à l'analyse de l'objet en question, afin de mesurer les acquis et les difficultés des élèves. S'en suit la planification d'une leçon en référence à l'analyse de leurs performances. Cette leçon est mise en œuvre par un membre de l'équipe. L'observation de la leçon et l'analyse des résultats des élèves donnent des informations que l'équipe utilise pour réguler le plan de la leçon, qui peut alors être dispensée une seconde fois selon des modalités à définir. Un nouveau cycle est ensuite effectué. L'entier d'une démarche "Learning Studies" peut comprendre jusqu'à trois ou quatre cycles. Les participants apprennent les uns des autres notamment au travers des moments d'auto-évaluation, des observations des élèves (interactions, traces récoltées), ainsi que des apports théoriques des chercheurs-formateurs, notamment au niveau des champs de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans cette recherche, nous abordons les "Learning Studies" sous forme de micro-enseignement (Fernandez, 2005; Fernandez & Robinson, 2006). Nous avons, en particulier, simplifié le contexte d'enseignement en proposant une activité courte où l'enseignante n'interagit pas toujours avec la totalité des élèves. Dans le processus "Learning Studies", chaque phase précédemment décrite relève d'un travail d'équipe. Cette collaboration entre des enseignants supervisés par des experts est un facteur important du développement professionnel des participants (Cohan & Honigsfeld, 2006).

## **2. Problématique**

Nous avons travaillé avec quatre enseignantes volontaires du second cycle primaire de la scolarité obligatoire du canton de Vaud pour la première recherche, et avec les mêmes enseignantes auxquelles s'est jointe une collègue pour la seconde. Chacune des deux s'est déroulée sur une durée totale de 28 heures réparties sur un semestre. Dans ces deux recherches, les enseignantes ont développé et amélioré l'analyse de l'objet d'apprentissage. Elles ont construit une évaluation diagnostique permettant de pointer des informations pertinentes sur les savoirs acquis par leurs élèves ainsi que sur leurs difficultés. A partir des informations recueillies, elles ont planifié et mis en oeuvre différents processus d'enseignement, utilisé des stratégies de guidage et de pointage permettant aux élèves de réguler leurs apprentissages. Pour ces enseignantes, il s'est agi d'approcher les différentes dimensions de l'enseignement et les possibilités de régulations des apprentissages de façon analytique. La question principale de cette recherche se résume ainsi: "Dans quelles mesures un dispositif "Learning Studies" permet-il aux enseignantes d'améliorer leurs compétences professionnelles dans la régulation des apprentissages de leurs élèves, notamment en les confrontant lors de moments d'auto-évaluation ?"

Les enseignantes ont décidé de travailler sur la rédaction d'un portrait de personnage en français lors de la première recherche, et sur la résolution de problèmes additifs et soustractifs en mathématiques durant la seconde. Plusieurs sources de données nous ont permis de comprendre leurs propres processus d'appropriation de gestes professionnels aidants, que nous détaillons plus loin.

Au terme de la démarche "Learning Studies", nous avons interrogé les enseignantes à propos de leur perception des effets de ce dispositif sur leur pratique. Nous leur avons demandé d'identifier les trois aspects les plus importants, trois éléments qui ont contribué à améliorer leur pratique, trois manques et trois difficultés rencontrées durant l'expérience. Nous leur avons aussi demandé de manière générale ce qui avait contribué à leur développement professionnel.

En plus de ces questionnaires, nous avons réuni différentes données issues des moments d'auto-évaluation: les notes des formateurs-chercheurs, les documents réalisés par les enseignantes, les enregistrements vidéo des séances de planification, d'enseignement, et d'analyse des leçons dispensées. Ces dernières données fournissent de précieuses indications quant aux processus de régulations vécus par les enseignantes lors d'auto-confrontations croisées (Faïta, 1997). La méthodologie de l'auto-confrontation croisée qui utilise le support vidéo mise conjointement sur le développement des sujets et du collectif de travail, ainsi que sur celui des situations de travail. Nous l'avons appliquée comme un dispositif rendant visible les écarts entre ce que voit et pense le sujet confronté à ses images et ce que pense autrui des mêmes images. Nous sommes donc bien au cœur d'un processus d'auto-évaluation, voire d'évaluation mutuelle. En effet, la prise de conscience d'un développement potentiel d'une compétence professionnel naîtra des controverses mises en visibilité par les acteurs eux-mêmes (Clot & al., 2001). Dans ce sens, la mise en mots de l'action et du sens de l'action produisent un effet sur autrui et sur le sujet lui-même, et ouvrent ainsi de nouveaux espaces de développement .

Avant d'entrer dans la présentation des données et de leur analyse, précisons que les expériences réalisées par les enseignantes ont varié en fonction des rôles et des activités auxquelles elles ont participé (observer, enseigner, construire un document de leçon, planifier). Nous émettons l'hypothèse que lorsque les enseignantes peuvent vivre le processus "Learning Studies" en dispensant la leçon construite en équipe, le développement de leurs gestes professionnels est plus prégnant, tant dans la compréhension des notions en jeu que dans la construction des compétences professionnelles. Ce ne serait donc essentiellement qu'au travers d'un passage à l'action que l'enseignante pourrait intégrer le fait que de subtiles différences dans la façon dont l'objet d'apprentissage est enseigné produisent des différences spectaculaires dans son appropriation par les élèves. Toutefois, le travail d'élaboration et d'analyse de la leçon donnée a permis à chacune de prendre conscience de certains enjeux pédagogiques explicités plus loin, en se centrant sur les moments d'auto-évaluation.

## **3. Les données considérées**

Les données que nous présentons se focalisent sur trois moments-clés du dispositif, choisis pour leur impact sur le développement des compétences professionnelles: les vidéos de l'analyse de l'objet et de la réalisation de l'évaluation diagnostique en équipe, les vidéos des leçons analysées en auto-confrontations croisées, et le questionnaire de bilan. Ces données proviennent des deux recherches.

Nous les présenterons les unes après les autres, de façon à montrer leurs convergences, mais aussi parfois, leurs spécificités.

### **3.1 Les données issues des phases d'analyse de l'objet et de réalisation de l'évaluation diagnostique.**

Dans chacune des deux recherches, les phases d'analyse de l'objet ont été filmées. Elles ont duré deux heures en moyenne. Il en a été de même pour l'élaboration de l'évaluation diagnostique en équipe, qui a duré également deux heures. Le matériau étant ici conséquent, nous en avons extrait les éléments les plus significatifs en référence aux phases d'auto-évaluation.

### **3.2 Les données issues des phases d'analyse des leçons**

Nous avons chaque fois proposé aux enseignantes de travailler à l'analyse des leçons au travers de deux types de données. Le premier consistait en l'enregistrement vidéo de la leçon dispensée par une collègue. L'après-midi suivant l'enseignement, cette vidéo était analysée en équipe en se concentrant sur l'objet de savoir, son enseignement au travers des tâches choisies et sur les acquis et/ou difficultés que rencontraient les élèves. Le second type de données consistait en des observations ciblées que chaque collègue avait réalisées durant la leçon, par écrit, et sur un axe spécifique. Ces axes étaient au nombre de trois : degré d'atteinte des objectifs de la leçon, obstacles rencontrés par les élèves, décisions de l'enseignante. Ils ont permis de cibler les contenus d'observation et d'optimiser le processus de régulation lors des moments d'auto-évaluation en auto-confrontation croisée.

### **3.3 Les données issues de la phase de bilan de la recherche-formation**

A la fin de chaque processus "Learning Studies", nous avons soumis à chaque enseignante un questionnaire inspiré des travaux de Fernandez (2005) et Cohan & Honigsfeld (2006), en annexe. Dans un premier temps, nous leur avons demandé de s'auto-évaluer en référence à treize items relatifs aux aspects travaillés, sur une échelle de Likert à cinq positions. Dans un second temps, elles ont dû, sous forme de récit, relever trois points forts généraux de la démarche, trois principaux apports de la démarche en terme de formation, trois points faibles généraux de la démarche, et trois difficultés rencontrées dans la démarche en terme de formation. Dans un dernier temps, elles ont été amenées à écrire leur parcours dans le processus de recherche-formation, en relevant leurs acquis et les étapes où leur progressions ont été les plus marquées.

## **4. Ce que dit l'analyse des données sur l'impact de l'auto-évaluation dans le développement des compétences professionnelles des enseignantes.**

### **4.1 Impact dans les phases d'analyse de l'objet et de réalisation de l'évaluation diagnostique**

L'analyse de l'objet d'apprentissage apparaît unanimement comme une phase inédite de la profession, une nouvelle manière d'aborder l'enseignement et l'apprentissage. C'est la phase qui donne tout son sens à la réalisation d'une évaluation diagnostique des apprentissages des élèves. Cette analyse est relevée comme particulièrement pertinente, car elle visibilise et concrétise les caractéristiques-clés de l'objet à travailler. L'auto-évaluation prend la forme ici d'une évaluation mutuelle, voire d'une co-évaluation. En effet, le guidage permanent des formateurs-chercheurs au niveau des choix et des questionnements des enseignantes est relevé comme primordial et indispensable. Des questions pédagogiques de fond sont débattues, confrontées, argumentées, toujours en référence à l'objet et aux performances attendues. On pense notamment à des questions comme : qu'y a-t-il à apprendre ? Quelles sont les caractéristiques-clés de ce contenu ? Quels processus et/ou concepts sont en jeu ? Quelle tâche permet de mettre au mieux les élèves en situation en référence à ceux-ci ? Quels processus d'enseignement choisir ?

### **4.2 Impact dans les phases d'analyse de la leçon**

La phase d'analyse de la leçon débute avec le rapport d'observation de chaque enseignante. Le degré d'atteinte des objectifs permet notamment de mesurer si le scénario a permis le développement des apprentissages visés. Des liens entre processus d'enseignement et processus d'apprentissages sont faits. Les tâches proposées sont mises en perspectives et analysées au travers de ce prisme. Le fait que l'observatrice confronte ce qu'elle a vu et noté avec le ressenti de la collègue qui a enseigné permet d'analyser en quoi certains moments sont plus porteurs que d'autres en termes d'apprentissages. L'observation des obstacles rencontrés par les élèves complète l'analyse et permet, en équipe, d'envisager des régulations tant au niveau de l'apprentissage que de l'enseignement. L'observation des décisions de l'enseignante, quant à elle, pousse cette dernière à justifier ses choix, qu'ils soient planifiés ou improvisés.

L'impact de ces observations est également relevé unanimement par les enseignantes comme positif, tant au niveau du développement de gestes professionnels favorables à l'apprentissage qu'à celui de l'acquisition d'outils d'analyse. Les trois axes se focalisent sur les processus d'apprentissage et d'enseignement en référence à un objet. Dans ces moments de co-évaluation se développe une analyse réflexive de la pratique par et avec les pairs (Schön, 1983).

Les formateurs-chercheurs, ici aussi, jouent un rôle clé dans ces moments de confrontation, de co-évaluation. Ils prennent appui sur les moments significatifs relevés par les enseignantes au travers de leurs observations pour approfondir l'analyse des processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette centration sur certains aspects de la leçon prend forme lors de l'analyse collective d'extraits vidéo. Là, certains éléments mis en évidence oralement sont illustrés par l'image. L'équipe peut revenir sur ce qui a posé problème, confronter sa compréhension des phénomènes, justifier des régulations éventuelles ou encore tisser des liens entre tel ou tel aspect de la leçon. Il émerge de ces échanges des savoirs expérientiels formalisés, une création de connaissance.

#### **4.3 Impact dans la phase de bilan de la démarche**

Dans les deux recherches, les enseignantes relèvent cinq points majeurs qui leur ont permis de développer leurs compétences professionnelles. Le premier est la collaboration interactive qu'induit la démarche et le processus de recherche-formation. Identifier un problème pédagogique, le problématiser, déboucher sur une leçon et l'analyser en vue de la réitérer sont autant d'étapes qui ne peuvent se réaliser individuellement. L'investissement en temps, mais aussi en compétences, est trop important. De plus, des connaissances manquent. Le collectif est donc indispensable. Et d'autant plus porteur, car organisé continuellement dans une perspective auto-évaluative. Le deuxième point important relevé est le travail d'analyse de l'objet d'apprentissage avant la création d'une évaluation diagnostique. Dans cette phase finale, il est de nouveau pointé comme une caractéristique d'une nouvelle manière de travailler. « Qu'enseigner ? » redevient une question fondamentale. La réponse à cette question s'attarde cette fois sur les contenus, sur les objectifs, et non plus sur le « faire ». La possibilité d'observer une leçon préparée en commun mais dispensée par une collègue est le troisième point saillant du bilan final. La pertinence des finalités des observations est également relevée, car elles sont en rapport avec les objectifs posés et partagés en équipe. Le dernier point marquant relevé est la possibilité de réfléchir sur sa pratique et celle des autres en osant les remettre en questions ainsi que l'apport des formateurs.

### **5. Conclusion**

Les enseignantes qui ont participé à ces deux recherches-formations n'ont que rarement eu l'opportunité de voir leurs collègues enseigner, ni d'enseigner face à d'autres. Préparer, enseigner et analyser une leçon à plusieurs n'a jamais fait partie de leur réalité professionnelle. L'appropriation d'une nouvelle manière de préparer, d'enseigner et d'analyser une leçon à partir de l'évaluation diagnostique a donc été vécue comme quelque chose de révolutionnaire (Azpilicueta, Correvon, Giauque & Vessaz, 2011). Ceci ressort aussi bien de leurs discours que de leurs gestes professionnels et de leurs documents. C'est un apport majeur du dispositif "Learning Study".

Nos données mettent également en évidence le fait que ce dispositif, adapté au terrain et construit autour de moments récurrents d'auto-évaluation, appelle un besoin de faire référence à la théorie pour approfondir certains aspects d'une expérience très pratique. Ce processus prend donc sens auprès des

enseignantes parce qu'il se base sur l'expérience pratique dans un premier temps, pour questionner et investir la théorie dans un second temps. Notamment parce qu'il porte sur une question d'enseignement qui mobilise les enseignantes, la "Learning Studies" optimise l'articulation théorie-pratique chez les professionnels.

Cette articulation ne peut toutefois prendre forme sans l'apport des formateurs-chercheurs. Ce sont eux qui pointent les éléments-clés à discuter, à analyser, à réguler, parce qu'ils bénéficient d'une posture de recul et de connaissances théoriques que les participantes n'ont pas. Si une partie du travail d'analyse de chacune des phases peut se réaliser uniquement au travers d'échanges entre enseignantes, une autre, relative au développement d'un savoir nouveau, ne peut avoir lieu sans apport extérieur. L'auto-évaluation telle que conduite dans nos travaux – et qui s'apparente parfois davantage à de la co-évaluation - atteint ici sa limite. Elle pose par ailleurs la question de l'autonomie de l'équipe d'enseignantes qui, idéalement, devrait pouvoir, sur certains aspects, « voler de ses propres ailes ». A partir de quand ? Selon quelles modalités ? Autant de questions que nous allons être amené à traiter, l'équipe d'enseignantes étant désireuse aujourd'hui de reconduire l'expérience, mais avec un guidage plus faible.

## **6. Bibliographie**

- Azpilicueta, N., Correvon, F., Giauque, I., Vessaz, M., (2011). Les Learning studies, une première en Suisse. *L'éducateur*, 6, 18-19.
- Clot, Y. & al. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146 (1), 17-25.
- Cohan, A. & Honigsfeld, A. (2006). Incorporating "Lesson Study" in Teacher Preparation. *The Educational Forum*, 71(1), 81-92.
- Faïta, D. (1997). La conduite du TGV : exercices de styles. *Champs Visuels*, 6, 75-86.
- Fernandez, M. L. (2005). Exploring "Lesson Study" in Teacher Preparation. *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 305-312.
- Fernandez, M. L. & Robinson, M. (2006). Prospective Teachers' Perspectives on Micro-Teaching Lesson Study. *Education*, 127 (2), 203-215.
- Marton, F. & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pasquini, R., Martin, D. & Clerc, A. (2008). Incorporating "Lesson Study" at Primary teacher preparation: an exploratory research. Lausanne, Switzerland. Hong-Kong: WALs 2008.
- Pasquini, R. & Galland, A. (2009). Incorporating "Learning Study" in Primary Teacher Preparation : a second research in the University of Teacher Education (HEP), Lausanne, Switzerland. Hong-Kong: WALs 2009.
- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York : Basic Books.

## Annexe

**Tableau 1** : Évaluation de la démarche proposée inspiré de Fernandez (2005) / Cohan & Honigsfeld (2006)

*Entourer sur l'échelle votre degré d'accord avec l'item proposé*

1. La démarche, et plus particulièrement le travail en groupe, ont augmenté mes connaissances sur l'enseignement	— —	—	=	+	++
2. La démarche a favorisé mon implication dans le projet de recherche formation	— —	—	=	+	++
3. À travers cette démarche, j'ai amélioré mes compétences de planification	— —	—	=	+	++
4. À travers cette démarche, j'ai amélioré mes compétences à questionner les élèves	— —	—	=	+	++
5. À travers cette démarche, j'ai amélioré ma capacité à prendre des informations pertinentes sur les apprentissages des élèves	— —	—	=	+	++
6. Analyser les leçons de mes collègues m'aide à approfondir ma réflexion sur mes propres leçons	— —	—	=	+	++
7. Analyser les leçons de mes collègues m'apprend à mieux évaluer mon enseignement	— —	—	=	+	++
8. Les axes d'observation proposées pour l'analyse m'ont aidée à analyser les leçons	— —	—	=	+	++
9. Les feedbacks des collègues m'ont permis de progresser	— —	—	=	+	++
10. Les affinités envers mes collègues ont influencé mes commentaires	— —	—	=	+	++
11. J'ai été déstabilisée par les feedbacks de mes collègues	— —	—	=	+	++
12. La démarche m'a permis d'approfondir mes connaissances sur les apprentissages des élèves	— —	—	=	+	++
13. La démarche m'a permis de devenir une enseignante plus efficace	— —	—	=	+	++

**Tableau 2 :** Évaluation de la démarche proposée inspiré de Fernandez (2005) / Cohan & Honigsfeld (2006)

Un-e collègue vous demande de lui présenter le projet de recherche formation. Vous lui indiquez :

- Trois points forts généraux de la démarche
  - 1.
  - 2.
  - 3.
- Trois principaux apports de la démarche en terme de formation
  - 1.
  - 2.
  - 3.
- Trois points faibles généraux de la démarche
  - 1.
  - 2.
  - 3.
- Trois difficultés rencontrées dans la démarche en terme de formation
  - 1.
  - 2.
  - 3.

**Tableau 3 :** Évaluation de la démarche proposée inspiré de Fernandez (2005) / Cohan & Honigsfeld (2006)

Décrivez le parcours réalisé entre la première séance de ce projet et aujourd'hui, en termes de réflexions et de questions en suspens.

Relatez ce que vous pouvez identifier au niveau de vos progrès, de votre regard sur les objets à enseigner et sur les apprentissages des élèves, ainsi que sur votre pratique professionnelle.