

**Une expérience non formelle d'introduction de l'analyse des pratiques  
dans la formation des professeurs à la faculté des sciences et technologies  
de l'éducation et de la formation de Dakar**

**Dr El Hadji Habib CAMARA**

Enseignant-chercheur, Université Cheikh Anta DIOP de DAKAR, [habcam2002@yahoo.fr](mailto:habcam2002@yahoo.fr);  
[elhabib.camara@ucad.edu.sn](mailto:elhabib.camara@ucad.edu.sn)

## **RESUME**

*Cette présente communication porte sur la description d'une expérience d'introduction de l'analyse des pratiques dans la formation initiale à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar ; il s'agit d'une initiative qui vise à combler certaines défaillances relevées dans la formation des enseignants, ces dernières années, en mettant les élèves-professeurs dans un dispositif leur permettant de critiquer leurs pratiques, de se faire critiquer par leurs pairs dans une dynamique de partage devant déboucher sur la production d'un savoir commun à partir de leurs pratiques ; un savoir qui pourrait leur servir de référentiel dans le cadre leur stage.*

**Mots-clés** : analyse des pratiques, pratique enseignante, formation initiale, référentiel, socioconstructivisme

## **PROBLEMATIQUE**

Au Sénégal, la formation professionnelle des enseignants de collèges et lycées est, pour l'essentiel, assurée par la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar ; une telle formation, se fait sur la base d'un programme d'activités comprenant, d'une part, un volet « théorique » fait de cours « magistraux et de travaux dirigés, en classe, et d'autre part, un volet « pratique » comportant des séances de micro-enseignement in situ, de réalisation de leçon d'essai dans un établissement connexe à la FASTEFA et un stage dit de responsabilité d'une durée de 5 à 6 mois dans une classe d'un établissement scolaire de la région de Dakar.

Ces dernières années, avec la massification des effectifs, des manquements ont été relevés surtout au niveau du volet « pratique », dans la mesure où le personnel d'encadrement et de formation ainsi que les infrastructures n'ont guère évolué, malgré l'augmentation des effectifs. Ainsi, dans certaines disciplines, comme l'histoire-géographie, la leçon d'essai a été progressivement abandonnée et l'organisation de la séance de micro-enseignement n'était plus systématisée.

C'est pour faire face à ces « failles » du volet « pratique » de la formation, que nous avons eu l'initiative de recourir, depuis 2013, à une alternative constituée par une analyse de pratiques portant sur les activités d'enseignement des stagiaires placés sous notre supervision. Il s'agit, précisément, d'une démarche d'analyse réflexive regroupant des enseignants en formation avec leurs formateurs pour analyser la pratique de l'un d'entre eux devant un groupe de pairs (Altet, 2002). Une telle démarche suppose, de la part du sujet (ici l'élève-professeur) une mise à distance et un regard critique sur sa pratique consistant à procéder, à partir du récit ou d'un film sur sa pratique et avec l'aide de ses pairs, à l'explicitation de ce qu'il a fait, comment il l'a fait, pourquoi il l'a fait ainsi, et ce qui peut être fait pour améliorer ce qu'il l'a fait (Lafortune et al, 2008).

Cette analyse des pratiques en groupe a pour objectif d'amener nos élèves-professeurs, en stage, à partager leurs expériences de pratiques de classe, pour en tirer ensemble des leçons qui pourraient servir de ressources pour un référentiel d'observation de pratiques de classe. Une telle démarche est en phase avec la perspective théorique socio-constructiviste qui postule que notre accès au réel procède de notre capacité de construire (plutôt que découvrir) des modèles pour comprendre certains phénomènes (Verhaege, et al, 2004) ; une construction qui ne se conçoit qu'en relation avec son environnement. L'acte d'enseigner ou de former renvoie, sous ce rapport, à un processus de soutien à la construction (Kozanitis, A., (2005).

Dans le cadre de cette communication, nous présentons une expérience de cette analyse des pratiques que nous avons mise en œuvre avec des élèves-professeurs de la promotion 2015 en stage dit de responsabilité, sous notre supervision en tant que formateur.

## **METHODOLOGIE**

Pour la mise en œuvre de cette initiative d'analyse des pratiques d'élèves-professeurs en stage, la démarche adoptée est inspirée du modèle de Le Boterf (2010) sur le processus de partage de pratiques professionnelles et de capitalisation des leçons.

Ce processus se décline en 4 moments-clés : les moments de fixation des objectifs de production de savoirs, les moments d'expression des récits de pratiques, les moments d'élaboration des leçons communes de l'expérience (un savoir commun en termes d'invariants et de singularités), les moments de traduction et de recontextualisation des leçons communes de l'expérience,

Ainsi, avec nos élèves-professeurs, nous avons adapté ce modèle en le simplifiant comme suit:

-la première étape est consacrée à l'information sur des objets à analyser proposés par le formateur,

- la seconde étape porte sur la réalisation individuelle des vidéos et leur verbalisation,

-la troisième est réservée à la présentation, en groupe, des vidéos et des récits et à leur confrontation pour tirer des enseignements,

-la quatrième, couplée à la troisième, est destinée à la formulation de propositions d'actes devant constituer les ressources d'un référentiel d'observation des pratiques.

Huit (8) élèves-professeurs, des sections C2 et B2 de la promotion 2013-2015, sont concernés par cette initiative, objet de cette communication. Ils font partie de la cohorte en deuxième année de formation à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF).

Ils ont d'abord, pris part à une rencontre de groupe destinée à les informer sur les objets à analyser identifiés par le formateur ; ensuite, chaque élève-professeur s'est fait filmer, en situation de classe, au moins 30 mn (ou en deux fois 15 mn) ; une fois ce travail réalisé, le formateur a organisé diverses séances (de 2 heures en moyenne par séance) portant sur les objets identifiés, durant lesquelles chaque élève-professeur visualise son film, puis fait son autocritique par rapport au types d'actes à l'ordre du jour, avant de se soumettre aux critiques des autres. Une fois ce travail réalisé par chaque élève-professeur, le groupe s'accorde sur ce qu'il juge pertinent dans les pratiques sous le contrôle du formateur ; un contrôle consistant à valider la pertinence de la proposition du groupe en référence à leur conformité aux théories de l'apprentissage.

## **IDENTIFICATION DES OBJETS DE L'ANALYSE**

Nous avons choisi en tant que formateur les objets à analyser en nous appuyant sur la littérature scientifique et singulièrement sur des travaux de Postic, Altet, Bru, et Vinatier en vue de circonscrire les composantes de la pratique enseignante.

Postic (1977) a assigné à l'enseignant trois missions : information, éveil et encadrement. La première est plus focalisée sur la transmission de contenus et schèmes ; les deux autres portent respectivement sur la gestion de l'élève et de la situation d'apprentissage.

Altet (1994) quant à elle, a identifié cinq aspects que l'enseignant doit gérer en classe : contenu, tâche, apprenant, structuration, climat.

Bru (2002, cité par Vinatier 2013) évoque lui des « variables d'action » qui se déclinent en variables didactiques(en rapport le savoir à enseigner), en variables de processus pédagogiques (renvoyant à la relation pédagogique entre enseignant et élèves et à la gestion

de la classe) et en variables d'organisation pédagogique (ayant trait au temps, à l'espace, à l'utilisation du matériel)

Quant à Vinatier(2013), elle voit dans la pratique enseignante des enjeux épistémiques (cheminement du savoir), pragmatiques (conduite de la séance) et relationnels (relations entre les enseignants et leurs apprenants).

Les composantes de la pratique enseignante définies par chacun de ces auteurs peuvent être regroupées en deux catégories d'actes : des actes d'instruction et des actes d'organisation qui sont indicatifs de deux fonctions assurées par l'enseignant en situation de pratique :

- une fonction d'instruction : enseigner des contenus disciplinaires déclinés dans des programmes officiels,
- une fonction de gestion du groupe classe : établir une relation pédagogique avec les apprenants, organiser, mettre en œuvre et réguler le fonctionnement du groupe des apprenants..

De telles fonctions sont assurées, grâce à la communication verbale de l'enseignant (constituée par la parole et l'écrit) et sa communication non-verbale (comprenant ses gestes, sa position et ses déplacements dans la classe).

Conscient de la complexité de la pratique enseignante, nous avons cherché, en nous inspirant de ces quatre auteurs, à être le plus éclectique possible pour proposer sept (7) objets à analyser caractéristiques de la pratique enseignante, en rapport avec ces deux fonctions et qui sont observables pour les stagiaires donc analysables; c'est pourquoi, nous avons opté pour des dénominations très suggestives et opératoires (avec le choix du vocable « gestion ») ; il s'agit de :

- la gestion des contenus
- la gestion du tableau
- la gestion de l'espace
- la mise en activité des élèves
- la gestion de la discipline
- la gestion du temps
- La communication verbale.

### **PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ACTIVITE**

Pour l'essentiel les critiques, les observations et les propositions faites lors des échanges ont porté sur les aspects suivants :

1. Le découpage du tableau, l'organisation des notes et autres inscriptions au tableau
2. La fréquence et la pertinence (portée) des déplacements,
3. La correction, la simplicité et la précision de l'expression, la clarté et l'audibilité, l'adaptation du débit de l'enseignant à la situation,
4. La variété, la pertinence des supports, la pertinence des consignes d'exploitation/traitement des supports, la correction, la variété et la pertinence des questions, le traitement des réponses, la précision des consignes de travail, l'implication des élèves par la variation de la sollicitation, la motivation, le recours au conflit cognitif et sociocognitif, élaboration des traces et la récapitulation ;
5. Le monitoring de la progression, l'équilibre entre les moments déterminants de prise de parole.
6. La pertinence des savoirs mobilisés, l'utilisation du jargon de la discipline, cohérence de la progression.
7. L'ambiance de travail, les effectifs, la discipline.

Nous présentons ci-dessous quelques extraits des verbalisations, critiques et propositions des élèves-professeurs, ainsi que les ressources constituant le « savoir commun » produit.

### **Extraits des propos recueillis lors des confrontations.**

#### **...Sur la gestion du tableau :**

« je vois que le tableau est surchargé ! vous n'effacez pas ce qui est déjà expliqué.. vous écrivez n'importe où...le schéma n'est pas lisible »

« Si le tableau a bien été divisé en trois parties, son utilisation a fait défaut. Nous nous sommes rendu compte après visionnage du film que seulement deux mots ont été mentionnés (arachide-coton). Nous avons même oublié de mentionner le plan dans une des parties prévue à et effet ».

#### **...Sur les contenus**

« L'enseignant ne corrige pas le vocabulaire des élèves dans leurs réponses ...ils n'utilisent pas le lexique de la géographie »

« Les élèves n'ont pas répondu à la question parce qu'il y avait un terme technique 'érosion' qu'ils ne maîtrisaient pas. J'avais omis de l'expliquer quand j'ai évoqué cette partie. C'est pourquoi par la suite j'ai apporté des éclaircissements sur ce point pour leur permettre de mieux cerner la définition ».

#### **...Sur la communication verbale**

« Votre voix ne porte pas, c'est à peine audible sur la vidéo, je me demande si vos élèves au fond de la classe vous entendent bien ».

« Effectivement j'ai des difficultés à articuler, c'est culturel, chez nous les ..., le ch n'existe pas dans notre langue ».

#### **...Sur la gestion de l'espace**

« Au cours des explications, il m'est arrivé de rester entre les rangées ; ce qui fait que certains élèves étaient obligés de se retourner pour me regarder et me demander de me répéter pour saisir ce que je disais ; je trouve que c'est une situation qu'il faut revoir ».

« Ici L'enseignant circule entre les rangées, pour expliquer un aspect du cours.( 3mn 03mn 12 à 5mn03) or il doit se positionner devant les rangées, face aux élèves, pour expliquer un aspect du cours. si l'enseignant se positionne dans un endroit où il ne sera vu que par une partie de la classe, ses explications touchent moins l'ensemble des élèves, car certains se sentent pas concernés ».

« L'enseignant circule entre les rangées pour vérifier si les élèves ont pris notes ».

« L'enseignant circule entre les rangées pour identifier les élèves qui ont des difficultés pour faire l'exercice en cours de déroulement afin de leur apporter son assistance ».

#### **...Sur la gestion de la discipline**

« Certains apprenants, pour une raison ou une autre, se livrent à leur occupation personnelle. L'enseignant perd beaucoup de temps pour les amener à se concentrer sur l'activité du moment, s'il ne fait preuve de fermeté à leur égard. Cette situation ne participe pas à un déroulement normal de la leçon »

« Il ressort de l'analyse du film que la classe était bruyante, les élèves semblaient excités...il y a également les réponses massives des élèves chaque fois que nous posons une question, nous devons les canaliser en leur demandant de lever la main et d'attendre d'être désigné pour répondre ».

« Nous avons remarqué que le seul fait de se déplacer vers un élève agité permet de faire calmer ce dernier. On a également noté que se placer devant tous les élèves en jetant un regard croisé sur l'ensemble de la classe permet de tranquilliser une classe agitée ».

#### **...Sur la gestion du temps**

« je n'arrive pas à terminer ma leçon car j'ai pris beaucoup de temps avec le questionnement »

*« vous ne remarquez pas que vous monopolisez trop la parole »*

*« l'exploitation du support a pris beaucoup de temps parce que les questions ne sont pas précises... »*

*« le temps prévu dans la fiche est dépassé dans la pratique. Le temps prévu pour les parties n'est pas équilibré ».*

### **...Sur la mise en activités des élèves**

*« Les élèves n'ont pas donné la bonne réponse parce que le support était incomplet notamment le document 1 intitulé localisation du Ferlo. En effet la partie concernant le Ferlo devait être en couleur jaune. Mais le tirage en noir et blanc a changé la donne. Du coup les élèves se sont retrouvés avec une carte du Sénégal sans références pour préciser la zone étudiée. Cependant j'ai repris le schéma au tableau pour leur permettre de sortir la bonne réponse ».*

*« Cette facilité des élèves à trouver la réponse attendue est due au choix opéré des supports. J'ai essayé de faire un bon dosage des supports qui ont des images de plusieurs plantes céréalières cultivées dans le bassin arachidier »*

*« On voit que L'enseignante interroge les mêmes élèves. Mais dans la réalité, nous pensons que ces élèves interrogées se révèlent être plutôt de bons élèves ; les autres sont donc laissés en rade car ils ne lèvent pas leurs mains ... si ce sont les mêmes, il faut créer le conflit socio-cognitif pour impliquer les autres ».*

*« Les réponses attendues ne sont pas données par les élèves : comment je l'explique ? Je suppose que les questions sont mal formulées, ou les élèves n'ont pas appris leurs leçons précédentes. Certainement ma manière d'aborder ou d'interroger les élèves a été mal saisie par ces derniers, c'est ce qui a entraîné les réponses confuses à leur niveau. Dans cette partie nous avons un peu raté nos objectifs par les méthodes utilisées pour poser des questions aux élèves ».*

*« Je pense que l'absence de réponse réside dans la nature du support. Je n'avais pas pris en compte cet aspect dans le support. J'aurai dû prévoir un quatrième document qui montre ou parle des vallées fossiles ».*

*« les élèves n'ont pas bien exploité le support il a fallu éclater les questions et beaucoup reformuler pour les aider à sortir des réponses pourtant bien reflétées par le support. »*

*Dans d'autres dialogues on a les réponses attendues. Comment je l'explique ? C'est parce que les questions ont été formulées correctement et portent sur des supports iconographiques, les apprenants et aussi bien assimilés. nous avons noté une participation des élèves ».*

*Les élèves ont bien répondu aux deux premières questions parce que nous avons fait la leçon sur l'étude de situation mais aussi le support repris au tableau montrait bien que le Ferlo se trouve sur la partie Nord du pays. Ainsi ils ont pu identifier les régions administratives englobées par Le Ferlo. Pour la dernière question le support est très explicite il suffit de regarder pour voir que le relief est plat».*

### **Présentation du savoir commun produit par le groupe**

Certaines propositions des élèves-professeurs validées par le formateur constituent le « savoir commun » produit lors des séances d'analyse programmées ; elles constituent ainsi les ressources de ce que nous qualifions de « référentiel » parce qu'une fois produit, l'élève-professeur l'utilise durant le reste de stage pour lui-même comme « balises » de sa pratique ; c'est ainsi, que les propositions sont formulées à la première personne , ce qui ne l'empêche pas, d'ailleurs de s'en servir aussi comme grille d'observation pour suivre les cours de leurs pairs membres du groupe.

Il se présente comme suit :

## GESTION DES CONTENUS

- Je veille à l'utilisation du vocabulaire de la discipline
- Je propose des savoirs pertinents (conformes à la discipline)
- Je veille à la progression des idées
- J'utilise des supports pertinents, c'est à dire qui permettent de produire des savoirs disciplinaires.
- je maîtrise le savoir enseigné
- j'adapte les contenus au niveau de l'élève

## GESTION DU TABLEAU

- j'écris correctement au tableau
- Je découpe le tableau en parties fonctionnelles :
- je réserve la première partie à la progression
- je réserve la deuxième aux notes (je vais à la ligne quand j'entame une nouvelle idée et j'efface les notes après chaque séquence)
- je réserve la troisième au(x) schéma(s)
- Je veille à la visibilité et à la lisibilité des écritures.

## GESTION DE L'ESPACE

- J'effectue des déplacements pertinents :
- Je me déplace en profondeur pendant que les élèves travaillent pour contrôler ce qu'ils font, vérifier la visibilité et la lisibilité des écritures ;
- je me place toujours devant la classe pour communiquer(=poser des questions, formuler des consignes ou fournir des informations)/position frontale
- Je me déplace latéralement devant la classe pour attirer l'attention de tous les élèves, en m'adressant à l'ensemble des élèves.

## MISE EN ACTIVITE DES ELEVES

- Je mets à la disposition des élèves des supports d'apprentissage appropriés,
- Je formule des consignes d'exploitation de ces supports et/ou je pose des questions fermées.
- Je veille à la pertinence et à la précision des consignes et/ou des questions
- je renforce systématiquement les réponses des élèves
- Je veille à ce que les consignes et/ou les questions favorisent la mise en relation des supports
- Je mets en conflit les élèves par rapport à leurs productions, et entre eux
- Je fais procéder à la récapitulation des produits des activités

## GESTION DU TEMPS

- Je veille au monitoring de la progression
- Je veille à l'équilibre dans les moments de prise de parole (consignes, traitement des réponses, renforcement, récapitulation)
- Je veille à la précision dans toutes les interventions

## COMMUNICATION VERBALE

- Je m'exprime de manière audible, correcte et simple
- J'articule et je varie le ton
- Je dois avoir un débit moyen

## GESTION DE LA DISCIPLINE

- Je multiplie les consignes d'ordre pour gérer l'ambiance de classe
- je veille à la bonne gouvernance dans la prise de parole entre élèves(écouter , demander la parole, ne pas interrompre celui qui parle, faire preuve de correction dans son intervention)
- je contrôle les absences

Comme on peut le constater « le savoir commun » présenté ici ne porte que sur ce que Le Boterf (2010) appelle les « invariants » (désignant les façons d'agir qui apparaissent valables quels que soient les contextes et les acteurs ); il ne prend donc pas en compte les nombreuses propositions pertinentes concernant les « singularités » ( se rapportant aux façons de faire qui ne sont valables que dans le cas particulier de tel ou tel contexte ), des propositions formulées par le groupe dans le cadre de l'analyse de leurs pratiques.

Au demeurant, cette expérience, de par son caractère non formel, présente des limites d'ordre méthodologique, matériel et institutionnel, nous en relevons quelques-unes :

- les objets à analyser ne procèdent, comme c'est la règle en analyse des pratiques, du libre choix des élèves-professeurs, en rapport avec leurs propres préoccupations, ils sont plutôt « imposés par le formateur ;
- les séquences sont filmés avec téléphones portables, ce qui fait que les images ne sont pas toujours nettes et les prises de vue cadrées ;
- l'expérience n'est pas encore reconnue par l'institution, donc elle n'est encore évaluée pour être validée comme stratégie de formation.

## **CONCLUSION**

La description de cette expérience, objet de cette communication, est pour nous une occasion d'interpeller les formateurs, surtout ceux de la FASTEF, sur la nécessité d'explorer cette démarche comme stratégie de formation en vue de son amélioration et envisager le cas échéant son institutionnalisation au niveau de la FASTEF

Malgré ces limites, cette initiative est bien appréciée par les bénéficiaires et même par les autres élèves-professeurs qui demandent souvent aux membres du groupe de venir les observer dans leur classe avec leur « grille ». En outre l'intérêt d'une telle initiative est qu'elle permet de construire chez les élèves-professeurs une attitude réflexive sur leurs pratiques qui leur serait d'un grand apport lorsqu'ils seront des enseignants titulaires.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Altet, M. (1994).*la formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui Paris : PUF .254 p.

Altet, M (2002).Analyse des pratiques professionnelles. Conférence à l'iufm d'Orléans – Bourgogne. Le 26 juin 2002 [lettreshg.ac-orleans-tours.fr/user\\_upload/lhg/Archive/conf8pratiques\\_altet\\_2002.pdf](http://lettreshg.ac-orleans-tours.fr/user_upload/lhg/Archive/conf8pratiques_altet_2002.pdf) consulté le 12/05/2013

Bru, M. (2002) Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. In *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73

Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F., Bélanger, K.(2008).*Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement.Pour un leadership novateur*. Québec, PUQ

Le Boterf G., 2010, *Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Eyrolles, Les Editions Organisation.

Kozanitis, A., (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique, p.1-14, Bureau d'appui pédagogique Ecole Polytechnique, 2005,

[http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique\\_approche\\_enseignement.pdf](http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf). Consulté le 10/10/2014

Postic, M (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF

Vinatier, I., (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles :De Boeck, 128 p.

Verhaeghe, J-C ; Wolfs, J-L ; Simon, X ; Compère, D.(2004) *Pratiquer l'épistémologie : un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*. Bruxelles : De Boeck Université

### **Quelques captures d'écran de situation de classe en annexe**