# 31e colloque de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ? Lausanne, Suisse : IFFP et CSE de l’Université de Lausanne.

Titre :

« Feedback dit sur feedback filmé » - Analyse de discours de conseillers pédagogiques sur le feedback formatif vers des enseignants de 1er Bac. Architecture lors de séances de débriefing recourant à l’image vidéo.

**Auteurs :**

Silvestre, Aude

Alonso Vilches, Vincent

Verpoorten, Dominique

Leduc, Laurent

**Résumé court (300 mots) :**

Développé à l’Université de Liège dans le cadre de l’implémentation en Faculté d’Architecture du projet « Feedbacks 1er Bac » (Leduc *et al*, 2017), un protocole de conseil pédagogique aux enseignants en contexte de vidéoformation, inspiré des travaux d’Alonso Vilches *et al* (2017), a été expérimenté avec une dizaine d’encadrants d’un cours de *Projet architectural* visant un public d’étudiants primants. S’appuyant sur une littérature mettant en évidence le potentiel d’utilisation de la vidéo, de plus en usitée (Gaudin, 2014 ; Gaudin & Chaliès, 2012) tant en formation initiale (Ciavaldini - Cartaut, 2012) que continue (Van Es & Sherin, 2008) des enseignants, la présente étude s’attache à l’observation de trois entretiens de débriefing entre un conseiller pédagogique et un professeur, suivant une méthodologie standardisée. Celle-ci est fondée sur la captation vidéo et le visionnage d’extraits d’une ou plusieurs situations réelles de feedbacks formatifs, délivrés en colloques singuliers par l’encadrant concerné aux divers étudiants en architecture dont il a la charge, et portant sur l’état d’avancement de leur travail personnel. La recherche menée a pour buts d’apporter un éclairage (outillé par l’image vidéo, ces débriefings étant également filmés) sur la dynamique d’une séance d’accompagnement pédagogique, et plus spécifiquement de contribuer à caractériser les pratiques discursives des conseillers pédagogiques. Ainsi, les investigations présentées, focalisées sur les propos de ces derniers, ont portés sur des occurrences de discours spécifiques, employées par les trois conseillers pédagogiques concernés au moment d’introduire les concepts pédagogiques jugés pertinents d’une liste prédéfinie pour soutenir la régulation par les enseignants de la qualité des feedbacks transmis à leurs étudiants. Suite au relevé de ces éléments, mené à l’aide d’une grille de codage longitudinale des paramètres de la délivrance d’un *feedback efficace* dérivés du cadre théorique de Brookhart (2008), a été opérée une analyse de leur chronologie et de leurs combinaisons.

**Résumé long (1000 mots) :**

A l’instar de l’ensemble des initiatives nées dans le cadre du projet « Feedbacks 1er Bac », dispositif d’aide à la réussite au premier chef orienté vers les étudiants mais comprenant aussi un versant consacré au développement professionnel des enseignants des cours de 1ère année (Verpoorten *et al*, 2017 ; Leduc *et al*, 2017), le protocole de conseil pédagogique aux enseignants en contexte de vidéoformation au cœur de notre propos inspiré des travaux d’Alonso Vilches (2017), vise d’abord, par l’intermédiaire d’un tandem d’accompagnateurs pluridisciplinaires (combinant les profils d’un psychopédagogue et d’un diplômé dans la discipline facultaire) et d’un coordinateur, à guider les professeurs visés dans une réflexion sur l’optimisation de la qualité des pratiques de feedbacks formatifs, facteur propre à influer positivement sur la réussite des primants à l’université (Tinto, 2005 ; Krause, 2006 ; Bovill, Morss & Bulley, 2008). Au-delà, conçu dans le contexte d’un cours se distinguant par un mode d’enseignement intégralement constitué d’activités de rétroaction sur l’état d’avancement de chaque étudiant dans son projet architectural personnel (le cours présentiel consistant donc en une succession de colloques singuliers d’une durée de quinze minutes hebdomadaires entre les nombreux encadrants et leurs étudiants attribués), le protocole d’accompagnement d’enseignants décrit se démarque d’autres approches du conseil pédagogique libres et non structurées sur deux points essentiels : la standardisation de sa méthodologie, et ce à divers égards, ainsi que l’exploitation qu’il fait de la vidéo et de la logique d’auto-confrontation à des fins de régulation et de développement professionnel.

Dix encadrants du cours de *Projet architectural* ayant accepté de se prêter à l’exercice proposé (à l’issue de séances d’information détaillant la marche à suivre), l’équipe d’accompagnateurs du projet, équipée d’une caméra, a procédé pour chacun d’entre eux à des captations vidéo d’entretiens individuels hebdomadaires menés en salle de cours avec leurs étudiants attitrés. Après visionnage du matériau, chaque accompagnateur, en guise de préparation à la phase de debriefing qu’il s’apprête à modérer avec tel enseignant engagé dans la démarche, opère une sélection d’extraits vidéo de longueurs variables (quelques secondes à quelques minutes) choisis en guise de réactifs à présenter à l’intéressé pour leur caractère représentatif d’une ou plusieurs *dimensions du feedback efficaces* - temporalité, quantité, mode...- suivant Brookhart (2008), cadre théorique servant pour les trois conseillers de dénominateur commun à l’accompagnement de ces séances d’auto-confrontation structurées d’une durée d’une heure.

De plus en plus utilisée en formation initiale et continue des enseignants, l’auto-confrontation consiste précisément à mettre le professionnel en présence d’une captation audio-visuelle de sa propre pratique et à recueillir ses réactions par le recours à des techniques d’entretien adaptées (Alin, 2010 ; Clot *et al*, 2001). La valeur de cette pratique d’analyse rétrospective en formation est bien établie par une littérature scientifique qui souligne que le retour sur l’action favorise une meilleure compréhension de celle-ci (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) à condition qu’elle fournisse au professionnel l’occasion de questionner l’analyse de la situation, qu’il avait faite dans le cours de l’action (Perrenoud, 2004). Pastré (2008) a problématisé la nécessité de conjuguer la pratique à des moments d’analyse *a posteriori*, réalisés à l’occasion de débriefings. A des fins de formation, l’utilisation de la vidéo place à cet égard les enseignants dans une situation privilégiée pour observer et analyser la complexité des événements survenus en classe (Brophy, 2004). Lorsqu’ils visionnent des vidéos de leur propre pratique, les enseignants repèrent mieux les composantes de leur pratique à améliorer et bénéficient d’un accès facilité à des éléments de la situation qu’ils n’avaient pas perçus dans le vif de l’action (Sherin & Van Es, 2009). Quant aux pratiques à adopter par un accompagnateur (formateur/conseiller) lors de tels moments d’analyse rétrospective de l’action sur base de vidéos, les préconisations divergent toutefois. Dans une approche dite « développementale », l’utilisation de la vidéo permet à l’enseignant de construire l’interprétation de son action. Dans cette perspective, le formateur, durant l’auto-confrontation, endosse davantage un rôle de médiateur qui a pour but d’accompagner les difficultés éventuelles des futurs enseignants ou enseignants novices à se reconnaitre dans le métier. Dans une approche dite « normative », la vidéo est utilisée dans le but de la construction du « que faire » en classe. Dans cette perspective, l’utilisation de la vidéo sert, notamment, en la présentation d’exemples de bonne pratique. Certains travaux, pour ces moments d’auto confrontation, montrent les bénéfices tirés d’un enseignement ostensif et exhaustif des règles du métier par les formateurs (Escalié & Chliès, 2014 ; Chaliès, Gaudin & Tribert, 2015).

Dans la présente recherche, axée sur les pratiques discursives des conseillers pédagogiques, l’attention des investigateurs s’est portée sur les diverses manière d’introduire et d’exploiter les dimension du *feedback efficace* de Brookhart, appréhendées précisément comme de potentielles règles de métier auxquelles décideraient de se conformer ou non des enseignants (d’un cours de projet architectural en l’occurrence). Pour chacune des trois études de cas présentées, les captations d’entretiens ont été retranscrites en intégralité, les données attribuées à l’un des trois conseillers pédagogiques - celui présent lors de l’entretien - étant traités par les deux autres à l’aide d’une grille de codage longitudinale dérivée de la logique utilisée systématiquement par Brookart pour aborder dans son livre toutes les dimensions de la délivrance d’un feedback : nommer le paramètre (*Feedback content can vary in…*) ; le définir / développer ; présenter l’éventail des possibles associés (*…in these ways…*) ; mentionner le but de la prise en considération du paramètre ; exemplifier de manière décontextualisée ou contextualisée ; donner des recommandations décontextualisées ou contextualisées… Dans l’optique plus générale de contribuer à caractériser les approches discursives des conseillers pédagogiques (dans un contexte de vidéoformation en l’espèce), les analyses menées sur les occurrences relevées porteront notamment sur leur combinaison et leur chronologie en vue : d’identifier d’éventuels patterns récurrents, de déterminer pour quelle part les inputs des conseillers sont amenés en considération du contexte d’enseignement de l’interlocuteur ou au contraire de manière théorique, ou encore de les situer dans une approche globale de la conduite du dialogue, plus ou moins apparentée aux écoles développementale ou normative.

**Mots-clés :**

Conseil pédagogique et vidéoformation

Feedback formatif

Pédagogie de l’enseignement supérieur

**Bibliographie :**

Alin, C. (2010). *La Geste Formation : gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris, France : L'Harmattan.

Alonso Vilches, V., Verpoorten, D., Detroz P. & Pirard, F. (2017). Accompagner le développement professionnel à partir de l’analyse des pratiques vidéoscopiées : regard croisé dans les contextes de l’accueil de la petite enfance et de l’enseignement supérieur. Communication présentée aux *Rencontres internationales du Réseau de Recherche en Éducation et en Formation*, CNAM, Paris.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Brookhart, S. (2008). How to give effective feedbacks to your students. Association for Super vision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.

Brophy J. (2004).*Using video in teacher education*. Oxford : Elsevier.

Chaliès, S., Gaudin, C., & Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices: conceptualisation et discussion théoriques à partir d’une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie*, (4), 5-24.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2012). *Innover en formation: accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*. Paris, France : L'Harmattan

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l’activité. *Education permanente*, *146(1),* 17-25.

Escalie, G., & Chaliès, S. (2011). Apprendre des règles de métier. Le rôle du collectif de formateurs. *Recherche et formation*, (67), 149-163.

Gaudin, C. (2014). *Analyse d’activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l’activité professionnelle d'enseignants novices : une étude de cas en éducation physique et sportive* (doctoral dissertation).Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, France.

Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie, 1,* 115-130.

Leblanc, S. (2009). *Des espaces de confrontation à l’expérience médiatisés par la vidéo : principes de conception, effets formatifs et projectifs*. In Actes du colloque international de l’association recherches et pratiques en didactique professionnelle L’expérience, Dijon, France.

Leduc, L., Mohr, M., Marichal, E., Deum, M. & Detroz, P. (2017). Viser le développement des pratiques d’Assessment for Learning (AfL) dans le contexte de la 1ère année à l’université : cadre théorique, dispositif et initiatives pédagogiques résultant du projet « Feedbacks1er bac ». In P. Detroz, M. Crahay, M. & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 221-256). Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 53-79). Toulouse, France : Octares

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie, 154,* 145-198.

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente,* 160(3), 35-60.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l’analyse de l’activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (dir.). *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-181).Toulouse, France : Octarès.

Seidel T., Stürmer K., Blomberg G., Kobarg M. & Schwindt K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education,* 27(2), 259-267.

Sherin M. & Van Es E. (2009). Effects of video club participation on teachers’ professional vision. *Journal of Teacher Education, 60(1),* 20-37.

Van ES E. & Sherin M. (2008). Mathematics teachers’ “learning to notice” in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 24(2),* 244-276.

Verpoorten, D, Leduc, L., Mohr, A., Marichal, E, Duchâteau, D, & Detroz, P. (2017). Feedback First year – A critical review of the strengths and shortcomings of a collective pedagogical project. In J. Friberg & K. McKinney (Eds.), *Applying the Scholarship of Teaching and Learning Beyond the Individual Classroom Level*. Bloomington, USA: Indiana University Press. (In press).