

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

L'OBSERVATION DE L'ENSEIGNEMENT PAR LES PAIRS L'usage de la vidéo au service de la pratique enseignante

Murielle MARTIN

Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO),
Chemin des Abeilles 14, 1010 Lausanne, Suisse
murielle.martin@hetsl.ch

Matthieu KRAFFT

Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL | HES-SO),
Chemin des Abeilles 14, 1010 Lausanne, Suisse
matthieu.krafft@hetsl.ch

Types de communication

Communication issue de la pratique

Axes de la conférence

Axe 3 : Croiser les épistémologies et les méthodes

Objectifs de la conférence

Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle
Favoriser les contributions des praticiens de la formation professionnelle

Résumé

Notre communication porte sur une méthode développée à la Haute école de travail et de la santé de Lausanne (HETSL) et diffusée au sein de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) dans le cadre du soutien à l'enseignement : l'observation de l'enseignement par les pairs. La présentation prend appui sur une démarche concrète d'observation par les pairs menée entre un enseignant novice en travail social et une conseillère pédagogique et s'intéresse plus spécifiquement à l'usage de la vidéo comme outil au service du développement professionnel des enseignant-e-s du supérieur. Une telle démarche favorise les échanges entre collègues au sujet de l'enseignement, la prise de recul sur sa propre pratique enseignante, sa philosophie de l'enseignement, sa posture professionnelle et s'avère source d'apprentissages multiples pour les personnes impliquées.

Mots-Clés

Enseignement supérieur professionnalisant, observation de l'enseignement par les pairs, vidéo, développement professionnel

1. Introduction

Notre communication orale visait à présenter une méthode développée à la Haute école de travail et de la santé de Lausanne (HETSL) dans le cadre du soutien à l'enseignement : l'observation de l'enseignement par les pairs. Le développement et l'implémentation de cette démarche sont le fruit d'un projet d'innovation pédagogique soutenu par le Rectorat de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) en 2015-2016 (Martin, Pflughard et Berthiaume, 2016) et se sont poursuivis au fil des années.

La pratique présentée prend ainsi place dans le cadre de l'enseignement supérieur professionnalisant, au sein de la HES-SO. Cette dernière représente la plus grande haute école spécialisée de Suisse, avec 30 écoles réparties dans 7 cantons, 6 domaines (Design et arts visuels, Économie et services, Ingénierie et architecture, Musique et arts de la scène, Santé et Travail social) et 21'500 étudiant·e·s à la rentrée 2021. La HETSL quant à elle fait partie des domaines « Travail social » et « Santé » de la HES-SO, en abritant deux filières de formation de niveau Bachelor : le travail social (630 étudiant·e·s) et l'ergothérapie (170 étudiant·e·s). Ces deux cursus de formations se situent dans un modèle d'alternance intégrative impliquant différents stages sur les terrains professionnels. Une unité de formation continue ainsi qu'un secteur de recherche viennent compléter cette offre de formation.

Dans cette présentation, nous nous sommes plus particulièrement intéressé·e·s à l'usage de la vidéo comme outil au service du développement professionnel des enseignant·e·s du supérieur, ceci en nous centrant sur une démarche spécifique effectuée entre un enseignant novice en travail social et une conseillère pédagogique. Cette dernière a observé et filmé un cours d'une heure et demie donné par l'enseignant novice à 130 étudiant·e·s de deuxième année bachelor en éducation sociale. Nous retraçons ici l'ensemble de la démarche mise en œuvre et ses effets sur le processus de professionnalisation de l'enseignant novice.

Notre présentation écrite aborde dans un premier temps la problématique relevée en lien avec la professionnalisation des enseignant·e·s exerçant à l'Université ou en hautes écoles. Dans un deuxième temps, nous développons notre cadre théorique autour de la démarche d'observation de l'enseignement par les pairs et de l'utilisation de la vidéo. Dans un troisième temps, nous présentons notre méthodologie de travail, ainsi que les outils de récolte de données et d'analyse utilisés. Dans un quatrième temps, nous exposons nos principaux résultats, avant de terminer avec une discussion conclusive, sous l'angle des forces et limites de la méthode, ainsi que de ses ancrages épistémologiques.

2. Problématique

Divers·e·s auteur·e·s montrent la complexité que recèle le fait d'enseigner au supérieur, que ce soit à l'Université ou dans le cadre des Hautes écoles professionnalisantes (Bell, Stevenson & Neary, 2009 ; Fanghanel, 2012 ; Lanarès & Poteaux, 2013). Cette activité demande en effet de mobiliser des compétences variées et de concilier les attentes des différent·e·s actrices et acteurs en jeu : étudiant·e·s, collègues, directions, institution, société civile et politique (Stensaker & Harvey, 2011), de même que celles des terrains professionnels pour ce qui concerne les Hautes écoles professionnalisantes. Selon Lanarès & Poteaux (2013), une grande partie des enseignant·e·s du supérieur n'a pas eu l'occasion de se former à l'enseignement, ou alors dans une faible mesure. Ces enseignant·e·s ont certes des connaissances avérées dans leurs champs disciplinaires et/ou font montre d'une grande expérience professionnelle, mais cela n'indique pas encore qu'elles et ils maîtrisent la manière de les transmettre à autrui.

La plupart des établissements d'enseignement supérieur proposent diverses ressources aux enseignant·e·s afin de les aider à se former au niveau pédagogique, de les sensibiliser aux questions liées à l'apprentissage des étudiant·e·s, de valoriser leurs tâches d'enseignement. Ces ressources peuvent prendre diverses formes : offre de formation pédagogique, évaluation des enseignements, conseil personnalisé, financement de projets pédagogiques innovants, encouragement à la réflexion personnelle à propos de son activité d'enseignement (Daele et Sylvestre, 2016). De fait, se développer professionnellement en tant qu'enseignant·e nécessite notamment de recevoir des feedbacks formateurs et de pouvoir mettre sa pratique en réflexion dans des lieux d'élaboration : cours et formations, échanges avec les collègues, conseil pédagogique (Lanarès et Poteaux, 2013). Or, l'observation de l'enseignement par les pairs, soutenue par l'utilisation de la vidéo, est justement une démarche qui favorise les échanges entre collègues et avec les conseillères et conseillers pédagogiques. Elle vise le développement professionnel des enseignant·e·s, tout en les encourageant à poursuivre leur formation pédagogique de manière ciblée. Le chapitre suivant donne un éclairage de cette méthode de développement professionnel.

3. Éléments du cadre théorique

L'observation de l'enseignement par les pairs est une démarche largement utilisée dans les institutions de l'enseignement supérieur anglo-saxons, mais reste pour l'heure encore minoritaire dans les pays francophones. Elle peut être définie comme une « collaboration entre deux ou plusieurs collègues pour une observation mutuelle en classe, avec un objectif de discussion et de réflexion entre pairs enseignants » (Daele & Sylvestre, 2014, p.153). Dans le cadre de la méthode développée à la HETSL, la démarche se déroule en cinq temps (Martin et Pfléghard, 2016 ; 2021) :

1. Une étape d'initiation de la démarche.
2. Un moment d'échange entre les protagonistes durant lequel la demande d'observation est précisée.
3. L'observation du cours.
4. Un temps d'échange et de feedback.
5. L'intégration dans sa pratique professionnelle des éléments découverts.

Au même titre que le coaching, le mentorat, les communautés de pratique et la supervision, cette démarche est vectrice de développement professionnel sur deux plans : les individus et l'institution (Martin et Pfléghard, à paraître). Ce moyen permet par ailleurs aux enseignant·e·s d'interagir en co-analysant leurs pratiques respectives (Gosling, 2005), d'enrichir les pratiques pédagogiques et collaboratives des personnes impliquées (Martin, Pfléghard et Berthiaume, 2016) et de faire ainsi de l'enseignement un « bien commun » au lieu d'une expérience pédagogique solitaire à porte fermée (Shulman, 1993). Sur le plan des établissements d'enseignement du supérieur, la démarche est susceptible de favoriser une culture institutionnelle accordant de l'importance aux échanges pédagogiques et au soutien mutuel entre collègues.

Selon Gosling (2005), il existe trois types d'observation de l'enseignement, répondant à des objectifs différents : premièrement, l'observation pour évaluer la qualité de l'enseignement, axée sur le contrôle et le jugement de la prestation, généralement pratiquée par des expert·e·s mandaté·e·s, des inspectrices et inspecteurs, voire par des auditrices et auditeurs qui transmettent leurs évaluations à la direction ; deuxièmement, l'observation pour se développer professionnellement, en vue d'améliorer la qualité de la prestation par le biais de conseils et d'échanges au sujet de la pratique observée, pratiquée par des conseillères et conseillers pédagogiques, des expert·e·s ou des enseignant·e·s chevronné·e·s ; et troisièmement, l'observation dans une visée de collaboration entre collègues, travaillant sur l'aide mutuelle et le soutien au développement des compétences enseignantes par des discussions confidentielles et du feedback donné entre pairs. La démarche présentée dans cette communication porte sur l'observation dans un objectif de développement professionnel, pratiquée avec une conseillère ou un conseiller pédagogique et se déroule en cinq étapes explicitées dans le paragraphe qui suit.

La première étape de la démarche représente une étape d'initiation du processus dans laquelle un·e enseignant·e réfléchit aux objectifs qu'elle ou il souhaite atteindre par le biais d'une observation de son enseignement et cherche la personne adéquate et intéressée qui pourrait pratiquer cette observation. S'ensuit une séance de préparation de l'observation qui permet à l'observatrice ou l'observateur de recevoir la demande d'observation et de prendre connaissance du cours qu'elle ou il viendra observer. La troisième étape est constituée de l'observation du cours à proprement parler sur la base d'une grille d'observation de type ethnographique préconstruite, qui permet de récolter les informations et données utiles à la préparation de la séance de feedback. Cette séance a pour objet de mener une réflexion commune sur l'objet de la demande initiale, alimentée par les observations et l'analyse de l'enseignant·e qui a observé le cours. Les deux protagonistes co-construisent des pistes d'amélioration possibles du cours observé, échangent au sujet de leurs pratiques, nourrissent leurs réflexions par d'éventuelles ressources (articles, vidéos, etc.). La dernière étape de cette démarche est quant à elle axée sur l'intégration dans la pratique professionnelle de pistes issues de la séance de feedback (Martin et Pfléghard, à paraître).

Une telle démarche est susceptible d'être enrichie par l'utilisation de la vidéo. Outre la possibilité que cette dernière offre à l'observatrice ou l'observateur de compléter sa prise de notes et sa récolte de données par un visionnage a posteriori du cours, elle permet également de : pouvoir se concentrer de manière ciblée sur l'analyse de sa pratique enseignante ; regarder ses enseignements sous un jour nouveau ; faire confiance au feedback reçu en pouvant le vérifier ; se sentir responsable d'apporter des changements à ses propres enseignements ; se remémorer les changements à implémenter dans sa propre pratique ; et visualiser les progrès accomplis (Tripp et Rich, 2012). L'enseignement représentant une pratique située dans un contexte spécifique (Durand, 1996), l'utilisation de la vidéo a également pour avantage de mettre en évidence les compétences mobilisées par les enseignant-e-s afin de s'ajuster au contexte et aux interactions pour mener à bien ses objectifs d'enseignement.

Il existe diverses manières d'utiliser la vidéo, que ce soit comme support de discussion lors de la séance de feedback, témoin de l'évolution professionnelle d'un-e enseignant-e ou comme unique support d'observation lorsque la personne qui observe ne peut être présente lors du cours concerné (Martin et Pflughard, à paraître). Les séquences filmées peuvent quant à elles être traitées de manières diversifiées : les deux protagonistes peuvent les visionner en amont de la séance de feedback, seule la personne qui observe peut les regarder, ou alors le binôme découvre les séquences lors de cette séance. Parfois même, la personne observée n'en prend connaissance qu'a posteriori de cette séance (Martin et Pflughard, à paraître). La vidéo est utilisée pour récolter des données factuelles en lien avec la demande préalable de la personne observée et des séquences ciblées peuvent être montrées durant la séance de feedback afin d'amorcer une réflexion commune au sujet des éléments observés. La manière concrète d'utiliser la vidéo dans une telle démarche est présentée dans le chapitre suivant.

4. Méthodologie

Nous allons présenter ici la méthodologie employée dans une démarche d'observation de l'enseignement par les pairs effectuée entre un enseignant novice et une conseillère pédagogique. Compte tenu des fonctions de maître d'enseignement et de conseillère pédagogique de l'observatrice, la démarche choisie correspond au deuxième type d'observation selon Gosling (2005), axée sur le développement professionnel à l'aide d'une personne plus expérimentée. La démarche reste cependant identique à celle utilisée dans le cadre d'une collaboration entre pairs enseignant-e-s dans une visée de soutien et d'entre-aide.

Une telle démarche, nous l'avons vu, mobilise un certain nombre d'outils : grilles d'observation et grille d'analyse, check-lists d'organisation de la démarche, méthodologie de feedback. Parmi ces outils - sur lesquels nous allons revenir -, la vidéo occupe une place de choix.

Le cours observé portait sur la thématique des évaluations intermédiaires et finales en éducation sociale, durait une heure et demie et était dispensé de manière ex-cathedra en auditoire à 130 étudiant-e-s bachelor en travail social de deuxième année. Il s'agissait de l'un des premiers cours donnés par l'enseignant novice dans ce format.

Après avoir suivi une formation à l'observation de l'enseignement par les pairs, l'enseignant en question a initié une démarche avec une conseillère pédagogique de son école. Une séance de préparation a alors été fixée, durant laquelle cet enseignant a présenté le cours choisi et transmis sa demande :

- Le fil rouge du cours est-il suffisamment clair pour les étudiant-e-s ?
- Des éléments non-verbaux parasitent-ils la transmission de la matière ?
- Des éléments verbaux parasitent-ils la transmission de la matière ?
- Les interactions avec les étudiant-e-s sont-elles de qualité ?

La conseillère pédagogique a rappelé le cadre éthique de la démarche, effectuée sans contrôle de la hiérarchie, de manière confidentielle, non-jugeante et axée sur le développement professionnel de l'enseignant. Le stockage des données recueillies sur des supports uniquement accessibles aux deux protagonistes a également été garanti.

La décision de filmer le cours a été prise de concert par les protagonistes et l'observation s'est faite sur la base d'une grille d'observation longitudinale, donnant à voir les interactions entre l'enseignant et les étudiant-e-s.

Grille d'observation longitudinale I			
Date :		Observatrice ou observateur :	
Nombre d'étudiant-e-s :		Observé-e :	
Durée de l'observation :		Cours observé :	
Minutage	Actions de l'enseignant-e	Actions et réactions des étudiant-e-s	Notes personnelles

Fig. 1 Grille d'observation longitudinale I

Une caméra installée dans la salle de cours et dirigée sur l'enseignant a permis de garder une trace du cours. Les étudiant-e-s ont été informé-e-s en début de cours de la démarche et des raisons de la présence de la caméra. Elles et ils n'apparaissent pas sur la vidéo, à l'exception de leurs voix. Les interactions non verbales entre l'enseignant et les étudiant-e-s n'ont ainsi pas pu être filmées. La conseillère s'est installée dans la moitié arrière de l'auditoire, afin de pouvoir observer ces interactions, ainsi que les comportements des étudiant-e-s durant le cours.

En fin de cours un rapide temps d'échange à chaud a eu lieu et la première séance de feedback s'est déroulée deux semaines après le cours.

Dans le cadre de la démarche présentée, la vidéo a été regardée par la conseillère pédagogique durant le temps de préparation de la séance de feedback afin de compléter sa prise de notes et comme support à l'analyse des données selon les demandes de l'enseignant. Des séquences illustrant des éléments d'analyse ont également été sélectionnées. Une analyse écrite a été effectuée, comportant : quatre thématiques faisant écho à la demande de l'enseignant : le fil rouge du cours, la communication verbale, la communication non verbale, les interactions enseignant-étudiant·e·s. Pour chaque thématique, des séquences vidéo ont été repérées et des questions ouvertes préparées afin de favoriser la co-construction des réflexions et des pistes d'amélioration ; des points forts et des propositions d'amélioration ont également été relevés. Par ailleurs, une thématique additionnelle a émergé de cette analyse en amont des rencontres entre la conseillère et l'enseignant : la capacité de l'enseignant à s'inscrire dans un mode de formation basé sur l'alternance intégrative entre les réalités des terrains du travail social et les enseignements dispensés à l'école.

Le feedback et les échanges ont eu lieu durant trois séances de deux heures chacune. Lors de la première séance, un rappel du cadre a été donné par la conseillère pédagogique (confidentialité, objectif de développement professionnel, visée de co-construction, non-jugement, opportunité d'apprentissage tant pour l'enseignant que pour la conseillère pédagogique, structure de la séance, traitement des données), de même qu'un rappel de la demande ; puis des questions d'ordre général ont été posées à l'enseignant : « *Comment s'est passé le cours pour toi ?* », « *Est-ce que cela a été différent de d'habitude ?* », « *As-tu d'autres questions que celles issues de ta demande initiale concernant le cours qui te seraient venues en cours de processus ?* » Puis les quatre thématiques ont été abordées l'une après l'autre en commençant par des questions ouvertes (« *Qu'as-tu observé concernant ta capacité à donner un fil rouge clair aux étudiant·e·s durant ce cours ?* », « *Qu'est-ce qui a bien fonctionné selon toi au niveau de ta communication verbale et pour quelles raisons ?* », « *Qu'as-tu observé concernant tes éventuels tics de langage ou non verbaux ?* », etc.), puis en visionnant quelques séquences vidéo choisies et en échangeant à leur sujet : la conseillère lançait une séquence et soit elle, soit l'enseignant l'arrêtait lorsqu'un élément semblait intéressant à partager. A noter que pour la thématique concernant la communication non verbale, les séquences ont été regardées sans le son. Puis des éléments complémentaires en termes de points forts et de suggestions d'amélioration ont été proposés par la conseillère pédagogique, lorsque ces éléments n'étaient pas apparus dans la discussion. La thématique liée à l'alternance a été suggérée lors de la dernière séance et a suscité l'intérêt de l'enseignant. Chaque séance s'est clôturée par un temps de conscientisation, amorcé par des questions telles que : « *Que retiens-tu d'important de cette séance ?* », « *As-tu découvert des éléments nouveaux et si oui, lesquels ?* », « *Pars-tu avec des pistes d'amélioration concrètes ?* », « *Quelles perspectives envisages-tu concernant tes futurs enseignements et/ou ton développement professionnel à venir ?* ».

Enfin, la conseillère pédagogique a fait parvenir sa préparation écrite des trois séances de feedback à l'enseignant. Et ce dernier a pu intégrer des éléments de la démarche à sa pratique professionnelle.

5. Principaux résultats

La démarche d'analyse, à partir des observations in situ et de la vidéo du cours, a permis de mettre en évidence un nombre important d'éléments observés durant le cours, en lien avec chacune des quatre thématiques. Pour en témoigner, voici ci-dessous un court extrait de la grille d'observation remplie, relié à la thématique du fil rouge.

Grille d'observation longitudinale I			
Date : 9 mai 2019 (8h30-10h)	Observatrice : Murielle Martin (assise au fond de l'auditoire)		
Nombre d'étudiant-e-s : env. 70	Observé : Matthieu Krafft		
Durée de l'observation : 1h30	Cours observé : Les évaluations intermédiaires et finale (module E9 « Développement cognitif et social »_HETSL)		
Minutage	Actions de l'enseignant-e	Actions et réactions des étudiant-e-s	Notes personnelles
08h35	MK demande s'ils et elles ont retenu d'autres éléments. Après un court silence sans réponses, il redonne l'étymologie, la définition et les 3 composantes de l'évaluation	Pas de réponses	Aurait-il fallu laisser plus de temps afin que les étudiant-e-s répondent ? Il n'y a peut-être pas le temps.

Fig.2 : Extrait de la grille d'observation longitudinale I remplie

Ci-dessous se trouve également un extrait de la préparation écrite de la séance de feedback par la conseillère pédagogique dans lequel est cité le minutage des séquences vidéo se rapportant au thème du fil rouge, avec un rapide descriptif de l'extrait vidéo et les éléments à aborder lors de la discussion.

Utilisation de la vidéo : (début du cours à -1.29.10 = 8h30)

- on peut travailler sur les 8 premières minutes du cours pour observer le savoir faire pour démarrer un cours et donner le fil rouge : placer le cours dans le contexte du module en lien avec son premier cours, donner le plan du cours, faire un récap des éléments importants avec les étudiant-e-s en sollicitant leur mémoire
- 8h37 : présente le plan du cours de la dernière fois et celui de ce cours (un peu rapide ?)
- 8h41 : lit une citation sur la slide et la commente : manière de s'ancrer dans le cours et son fil rouge (lit à chaque fois les citations) = 1.21.30 : **à analyser ensemble pour voir s'il garde le fil**
- 8h46 : des questions jusque-là ?
- 8h49 : brin d'ADN avec commentaire : digresse-t-il ?
- 9h04 : passe vite à une autre slide (trop vite ?)
- 9h10 il remontre le plan du cours
- 9h15 : revient sur un élément oublié et fait des liens avec des éléments vus lors du cours précédent = montre sa maîtrise de la matière et le fil rouge entre les deux cours

Fig. 3 : Extrait du document de préparation de la séance de feedback

Et voici enfin des extraits de la préparation écrite se rapportant aux points forts et aux points à questionner au sujet du fil rouge du cours :

Les points forts :

- Prend le temps de mobiliser les éléments déjà vus en cours pour s'assurer que les étudiant-e-s les ont bien intégrés
- Articule le cours avec l'ensemble du module et avec le cours précédent portant sur la même thématique (parle du cours précédent, montre son plan, fait des liens, brin d'ADN remontré = même référentiel, etc.)
- Montre le plan du cours
- Transitions : remontre à chaque fois où on en est dans le plan du cours
- Demande à la fin de certaines parties ou explications si les étudiant-e-s ont des questions
- La lecture des citations, comme un moyen de revenir sur le fil du cours ?

Les points à questionner :

- Plans du précédent cours et de ce cours montrés très (trop ?) rapidement ?
- Manière de présenter les nouvelles parties : mieux mettre en évidence au début de la présentation la structure générale, les idées importantes, là où on va aller ?
- Conclusion du cours : peu (pas !) de temps pour clôturer et travailler le film : Idéalement, donner des consignes avant le film et échanger à leur sujet après le film + faire des liens finaux avec le cours

Fig. 4 : Extraits du document de préparation de la séance de feedback

Une grille d'observation de 14 pages couvrant l'ensemble du cours a ainsi été complétée par la conseillère pédagogique. Cette dernière a également rédigé un document de préparation de la séance de feedback comportant 12 pages d'analyse, structurées selon les 4 thématiques retenues, avec en sus l'ajout de la thématique de l'alternance. Ces deux documents ont soutenu l'organisation des trois séances de feedback et ont été remis à l'enseignant à la fin de la démarche.

Les bénéfices de la démarche

Du point de vue de l'enseignant, les bénéfices de la démarche sont nombreux et cette dernière a permis de réaliser des apprentissages de qualité dans des domaines divers. Par exemple, la technique d'enseignement a pu être travaillée grâce à la précision qu'offre la vidéo, notamment sur des questions de tics de langage, de manières de créer de l'interaction avec un auditoire ou d'élaborer un support de présentation. À ce titre, la vidéo est intéressante comme objet « tiers » qui permet de discuter de l'activité réalisée avec un certain recul. La posture de l'enseignant a également pu être travaillée, le dispositif étant particulièrement propice à la réflexivité. Ainsi, à partir des situations concrètes, les discussions ont conduit l'enseignant à interroger ses propres valeurs et les raisons qui l'avaient amené à choisir ce métier en lien avec son parcours biographique. Le dispositif a également permis à l'enseignant de mieux identifier ses propres ressources dans sa pratique enseignante.

Le retour de la conseillère pédagogique, la possibilité de se voir en action et l'analyse fine des actes posés ont contribué à cette prise de conscience. Enfin, la démarche a permis d'aborder et de (re)découvrir des enjeux didactiques et pédagogiques qui ne faisaient pas partie de la demande initiale. Il a été traité par exemple de la préparation du cours ainsi que du rapport de l'enseignant au savoir à transmettre. La discussion a permis de mesurer l'impact de ce rapport au savoir sur la construction de la séquence pédagogique : en cherchant à donner une structure claire à son cours, l'enseignant a développé son savoir sur la matière à enseigner, et inversement.

Du point de vue de la conseillère pédagogique, la démarche a également présenté des effets bénéfiques. Grâce notamment à l'utilisation de la vidéo, mais également aux grilles d'observation et d'analyse, la démarche propose des objets tiers entre les deux protagonistes. Ces « objets » favorisent une prise de recul et des échanges riches au sujet de la pratique enseignante, de la pédagogie, de la philosophie de l'enseignement, de la posture professionnelle. Lorsqu'un climat de confiance est installé, comme c'était le cas dans cette situation, l'utilisation de la vidéo est riche, car elle permet la mise en valeur des aspects peu visibles de la pratique enseignante : par exemple l'importance du non verbal pour créer des interactions de qualité avec les étudiant·e·s : regards, sourires, corps légèrement penché en avant lorsqu'un·e étudiant·e pose une question, hochements de têtes pour encourager les étudiant·e·s qui répondent à une question.

De manière pragmatique, la vidéo a aussi permis de compléter la grille d'observation avec précision : en effet, la demande portait sur des éléments diversifiés (des interactions, du verbal, du non verbal, de l'organisation du cours) et il était difficile de tout observer en finesse dans un même laps de temps. Le parti pris fut de placer la caméra sur l'enseignant afin de récolter des informations sur sa communication non verbale et de s'asseoir dans le fond de l'auditoire pour observer les interactions. Sans la caméra, il n'aurait pas été possible de donner un feedback aussi fourni sur l'ensemble des éléments à observer. En outre, une telle démarche s'avère très stimulante en tant que conseillère pédagogique : l'observation et les analyses permettent d'entrer dans une compréhension encore plus fine de l'agir enseignant et des compétences mobilisées en contexte, sources d'apprentissage pour les deux protagonistes.

Les limites de la démarche

L'enseignant a perçu une limite principale à la démarche : le temps important mobilisé pour les échanges et la difficulté à anticiper ce dernier en amont. En particulier, la richesse du matériel offert par la vidéo ouvre sur de nombreuses dimensions de l'enseignement et sur de nombreuses questions qui ne peuvent pas être traitées sans leur accorder du temps. Aussi, il apparaît comme nécessaire de définir au début de la démarche un cadre temporel clair qui permette par la suite de prioriser les points à aborder. Ce cadre doit ainsi permettre aux actrices et acteurs de préserver ensemble un équilibre entre le temps à accorder pour traiter de la demande initiale de l'enseignant et celui nécessaire à explorer ce qui ne faisait pas partie de cette demande, mais qui apparaît au cours de l'analyse de la séquence.

La conseillère pédagogique relève également le temps que prend une telle démarche, et notamment au niveau de l'analyse des données et des séances de feedback nécessaires pour amorcer les réflexions à leur sujet. C'est peut-être le revers de médaille de l'utilisation de la vidéo, qui permet de récolter, puis d'analyser une richesse de détails, ce qui nécessite un temps supplémentaire. De manière concrète, la démarche a duré une heure de séance de préparation, deux heures d'observation, huit heures d'analyse et six heures de séances de feedback.

6. Discussion conclusive

Nos résultats, issus d'une expérience singulière et donc bien entendu non généralisables, corroborent certains bénéfices à l'observation de l'enseignement par les pairs relevés dans la littérature : mener une réflexion au sujet de ses pratiques d'enseignement, observer l'expérience d'apprentissage des étudiant·e·s et prendre conscience de ce qui la favorise, élargir ses compétences et outils pédagogiques, prendre conscience de son propre style et de ses habitudes, prendre conscience de ce qui fonctionne bien et moins bien, identifier les problèmes ou au contraire confirmer qu'il n'y en a pas (Blackwell, 1996 ; Daele et Sylvestre 2014 ; Fullerton, 2003 ; Race, 2009). C'est également une démarche qui favorise, au niveau institutionnel, les échanges entre enseignant·e·s au sujet des questions pédagogiques, ce que le quotidien de l'enseignant·e ne permet pas toujours.

Nous relevons, en termes de limites, son aspect chronophage (Martin et Pfléghard, à paraître), notamment si l'on vise un feedback approfondi, renforcé par l'utilisation de la vidéo : visionnage de la vidéo pour compléter les notes, recherches des séquences intéressantes et visionnage des séquences durant la séance de feedback. Les bénéfices de son utilisation nous semblent cependant bien supérieur à ce désavantage. En particulier, les prises de consciences de ses ressources en situation et le gain de confiance en soi ont permis à l'enseignant de clairement augmenter son efficacité dans la préparation de ses cours. Il axe désormais moins cette préparation sur sa préparation personnelle à *donner le cours* (préparation des phrases à dire, voire rédaction d'un script) et davantage sur l'approfondissement de ses connaissances et sur les possibilités de transposition didactique afin d'optimiser sa capacité d'ajustements *in situ*, en fonction des interactions avec les étudiant-e-s.

En conclusion, nous souhaitons replacer cette démarche d'observation de l'enseignement dans le champ plus large de l'observation de la pratique enseignante. Nous relevons que l'idée d'observer la pratique enseignante dans un but de développement professionnel, d'évaluation des compétences ou de compréhension de l'acte d'enseigner a émergé dans le courant du 20^{ème} siècle (Martin et Pfléghard, à paraître). De la visite inattendue d'une inspectrice ou d'un inspecteur en classe à des approches issues du courant de l'ergonomie (Falzon et Teiger, 2011), le champ est large : clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000 ; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000 ; Faïta et Vieira, 2003 ; Faïta et Saujat, 2010) ; cours d'action (Theureau, 1992 ; Theureau, 2006 ; Durand, 2009) ; didactique professionnelle (Pastré, 2008, 2015 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) ont permis de développer divers outils, tels que l'auto-confrontation simple et l'auto-confrontation croisée sur la base de séquences vidéo, l'instruction au sosie, l'analyse interactionnelle et multimodale (Fillettaz, 2014 ; Fillettaz et al., 2021). Ces courants ont permis de mettre en lumière les composantes visibles et invisibles de l'activité enseignante, tout en produisant des effets sur le développement des pratiques et des compétences des personnes concernées (Martin et Pfléghard, à paraître). D'autres pratiques, plus spécifiquement axées sur le développement professionnel des enseignant-e-s ont également vu le jour au siècle dernier. C'est le cas du microteaching, mis en œuvre à l'Université de Standford dans les années 1960-1970 sous la forme d'observations de l'enseignement par un groupe (Allen, 1966 ; Fortune, Cooper et Allen, 1967). A cette époque, certaines écoles de formation des enseignant-e-s ont également implémenté des pratiques de supervision proposant un temps d'observation d'un cours par un-e professeur-e suivi d'un feedback élaboré sur la base d'une grille d'observation préconstruite.

L'observation de l'enseignement par les pairs se nourrit de ces différentes approches et s'en distingue également : en effet, elle a pour spécificité de partir de la demande d'un-e enseignant-e et de viser spécifiquement son développement professionnel, ainsi que celui de sa ou son collègue enseignant-e, et de l'institution de formation dans laquelle elles et ils évoluent. Le temps d'observation est lui aussi dicté par la demande de l'enseignant-e : d'une partie d'un cours à un cours complet d'une heure trente, voire de trois heures. Et la focale portée sur ce cours dépend lui aussi de la demande formulée par l'enseignant-e.

Si l'utilisation de la vidéo n'est pas inhérente à la démarche d'observation de l'enseignement par les pairs, nous estimons qu'elle lui apporte une plus-value non négligeable. Elle permet de démultiplier les axes d'analyse, de favoriser des échanges sur des éléments concrets et précis, parfois inattendus et de renforcer les apprentissages, notamment par l'auto-confrontation.

De plus, l'usage de la vidéo renforce encore les possibilités d'exploiter les richesses des cadres d'analyse de plusieurs des approches citées ci-dessus, notamment l'analyse du travail, l'analyse de l'activité et l'analyse interactionnelle. Toutefois, ici encore, si la démarche s'enrichit de ces approches, elle s'en distingue en plusieurs points. Tout d'abord, là où ces dernières approches analysent souvent de très courts extraits de vidéo, l'observation de l'enseignement par les pairs se propose de filmer et de prendre en compte dans son analyse l'entier d'un cours. Par ailleurs, pour des questions de droits à l'image, les étudiant·e·s ne sont pas filmé·e·s, ce qui limite les possibilités d'analyser les interactions dans leur complexité. Enfin, la plus grande différence réside dans les finalités de l'usage de la vidéo. En effet, les cadres d'analyse cités plus haut sont issus de méthodes inductives qui partent de l'analyse du « micro » pour remonter vers des enjeux plus généraux, tels que : la pratique du métier, les apprentissages construits en situation, le genre professionnel, pour en citer quelques-uns (Mauduit-Corbon, 1999). L'activité développée par les personnes en situation est alors considérée comme d'abord construite sur la base de l'intelligence pratique (Dejours, 1993 ; 2010) et les savoirs d'action (Barbier, 2011), de même que les enjeux techniques ne sont que périphériques à l'analyse. La démarche de l'observation de l'enseignement par les pairs, pour sa part, prévoit comme point de départ de l'analyse les demandes formulées aux préalables par l'enseignant. Ainsi, la démarche n'est pas premièrement inductive et peut également viser à traiter de questions techniques, en particulier si ces questions font partie de ladite demande.

En guise de point final, nous soulignons qu'une démarche d'observation de l'enseignement par les pairs s'avère propice à développer une culture de soutien et d'entre-aide entre collègues enseignant·e·s au sein des établissements de formation, en particulier sur des questions de pédagogie. En cela, elle propose des espaces d'échanges riches au sujet des pratiques enseignantes – espaces souvent peu présents dans le quotidien professionnel - et participe ainsi au développement tant des individus que des institutions de formation.

Bibliographie

- Allen, D.W. (1966). Mirco-Teaching : a new Framework for In-Service Education. *High School Journal*, 49, 355-362.
- Barbier, J.M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF.
- Bell, L., Stevenson, H. & Neary, M. (2009). *The Future of Higher Education*. Continuum.
- Blackwell, R. (1996). Peer observation of teaching & staff development. *Higher Education Quarterly*, 50(2), 156-171.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Revue Travailler*, 4.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146 (1), 17-25.
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2014). Pratiquer l'observation par les pairs. In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Ed.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, tome 2 : se développer au titre d'enseignant* (pp. 151-168). Peter Lang.
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, 116, 47-70.
- Dejours, C. (2010). *Observations cliniques en psychopathologie du travail*. PUF.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. PUF.
- Durand, M. (2009). Didactique professionnelle = analyse du travail en vue de la formation ou les vertus d'une définition floue. *Éducation Permanente*, 180, 315-1318.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010), Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Saussez & F. Yvon (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théorique pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Presses Universitaires de Laval.
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Delta* 19 (1), 123-154.
- Falzon, P. & Teiger, C. (2011). Ergonomie, formation et transformation du travail. In P. Carré (éd.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 143-159). Dunod.
- Fanghanel, J. (2012). *Being an Academic*. Routledge.

- Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation des adultes. In J. Friedrich & J.C. Pita Castro, *Recherches en formation des adultes : dialogues entre concepts et réalité*. Raisons et Passions.
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Kolei, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C. & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56, 11-51.
- Fortune, J.C., Cooper, J.M. & Allen, D.W. (1967). The Stanford Summer Micro-Teaching Clinic 1965. *Journal of Teacher Education*, 18, 389-393.
- Fullerton, H. (2003). Observation of teaching. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Ed.), *A handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice*. (2^e éd., pp. 226-241). RoutledgeFalmer.
- Lanarès, J. & Poteaux, N. (2013). Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur ? In N. Rege Colet & D. Berthiaume, *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, tome 1 : Enseigner au supérieur* (pp. 9-23). Peter Lang.
- Gosling, D. (2005). *Peer observation of teaching* (SEDA paper no 118). Staff and Educational Development Association.
- Martin, M., Pfléghard, S. & Berthiaume, D. (2016). L'observation de l'enseignement par les pairs : retour sur une expérience développée au sein de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). In *Les valeurs dans l'enseignement supérieur, actes du 29^e congrès de l'AIPU 2016*. UNIL.
- Martin, M. & Pfléghard, S. (2016 ; 2021). *Introduction à l'observation de l'enseignement par les pairs*. HETSL.
- Martin, M. & Pfléghard, S. (à paraître). *L'observation de l'enseignement par les pairs : un dispositif de développement individuel et institutionnel pour l'enseignement supérieur*. DEVPRO.
- Mauduit-Corbon, M. (1999). *Pédagogie de l'alternance*. Hachette Éducation.
- Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, 1, 9-21. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0009>
- Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

- Race, P. (2009). *Using peer observation to enhance learning*. https://www.leedsbeckett.ac.uk/publications/files/09050536477_PeerObsTeaching_LoRes.pdf
- Shulman, L.S. (1993). Teaching as community property : putting an end to pedagogical solitude. *Change*, 25 (6), 6-7. <https://journals.openedition.org/ripes/1654>
- Stensaker, B. & Harvey, L. (2011). *Accountability in Higher Education : Global Perspectives on Trust and Power*. Routledge.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Peter Lang.
- Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Octares.
- Tripp, T. & Rich, P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change (2012). *Teaching and Teacher Education* 28, 728-739