

---

# Les pratiques d'enseignement efficaces et la réflexivité en question

Marie Bocquillon\*<sup>†</sup>, Arnaud Dehon\*<sup>1</sup>, and Antoine Derobertmeasure<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Institut d'Administration scolaire (INAS) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

<sup>2</sup>Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire (CFPU) – Place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique

## Résumé

Le développement de la réflexivité occupe une place importante dans les recherches et dans les programmes de formation des futurs enseignants. Ainsi, en Belgique francophone, la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire est basée sur le développement de treize compétences dont celle visant à "porter un regard réflexif sur sa pratique" (décrets de 2000 et 2001). Le concept de réflexivité ayant été opérationnalisé de nombreuses manières (e.g. Hatton & Smith, 1995), plusieurs questions se posent quant (1) aux activités développant la réflexivité ; (2) à l'évaluation de la réflexivité ; (3) aux modèles théoriques à partir desquels les futurs enseignants sont encouragés à porter un regard réflexif sur leurs pratiques. En effet, il semble difficile de demander aux futurs enseignants de porter un regard réflexif sur leurs pratiques "à vide", sans aucun modèle de référence des "bonnes pratiques" auquel comparer leurs propres pratiques. Ce symposium porte donc dans un premier temps sur la comparaison de différentes pratiques d'enseignement et sur l'identification de celles qui sont efficaces et équitables avant de s'interroger dans un second temps sur les modèles théoriques que les formateurs peuvent fournir aux futurs enseignants comme base à la réflexion sur leurs pratiques.

De nombreuses recherches (e.g. Good & Brophy, 2008 ; Rosenshine, 2012) ont étudié les pratiques d'enseignement afin de déterminer lesquelles permettent au plus grand nombre d'élèves d'apprendre - facteur d'efficacité - en ciblant particulièrement les plus désavantagés - facteur d'équité (Bressoux, 2007). Ces recherches ont mis en évidence que l'enseignement explicite est efficace pour les élèves en difficulté mais également pour tous les types d'élèves, dans une variété de disciplines scolaires, pour apprendre différents types de connaissances, mais aussi des habiletés cognitives complexes (noms effacés pour maintenir l'anonymat, 2013). Cela interroge les modèles théoriques à partir desquels former les futurs enseignants à porter un regard réflexif sur leurs pratiques. En effet, il importe, dans une démarche de recherche-formation, de définir le concept de réflexivité et sur quel(s) modèle(s) baser son développement, pour éviter que ce concept ne devienne un "simple slogan de réforme éducative" (Collin, 2010, p. 2) au lieu d'un levier pour le développement de pratiques d'enseignement efficaces et équitables.

La première communication interroge l'efficacité de différentes pratiques d'enseignement de la lecture. Plus précisément, elle compare les pratiques d'enseignement de la lecture en Belgique francophone et celles des pays qui ont obtenu les résultats les plus performants à l'enquête PIRLS (Programme international sur le développement des compétences en lecture). Parmi

---

\*Intervenant

<sup>†</sup>Auteur correspondant: marie.bocquillon@umons.ac.be

les stratégies à favoriser figure notamment l'enseignement explicite de stratégies de lecture.

L'enseignement explicite fait l'objet d'un approfondissement dans la deuxième communication. Après avoir rappelé les résultats de recherches empiriques ayant prouvé l'efficacité des pratiques d'enseignement explicite, cette communication s'interroge sur la façon dont l'enseignement explicite peut servir de base au développement de la réflexivité des enseignants.

Après que les liens possibles entre enseignement explicite et réflexivité aient été questionnés dans la deuxième communication, la troisième présente un dispositif où l'enseignement explicite est utilisé comme modèle théorique à partir duquel les futurs enseignants sont encouragés à porter un regard réflexif sur leurs pratiques. Différents supports (rapports d'observation et montages vidéo personnalisés) sont réalisés à partir de l'observation des pratiques de chaque futur enseignant à l'aide d'une grille d'observation dont les comportements sont issus du modèle théorique de l'enseignement explicite. La communication s'intéresse à la façon dont les futurs enseignants se servent (ou non) de ces informations à différents moments de leur formation et notamment lors de la rédaction de leur rapport réflexif.

### **Modalités de traitement de la question transversale**

Ce symposium cherchera à " comprendre " l'influence de certains paradigmes de recherche sur les questions de recherche habituellement traitées mais également sur l'absence de certaines questions dans le champ de la recherche en éducation et formation. Ainsi, on peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles les résultats de recherches mettant en évidence l'efficacité de certaines pratiques d'enseignement, pourtant synthétisés dans de nombreuses méta-analyses et méga-analyses (e.g. Hattie, 2009), ne sont pas à la base de davantage de questions de recherche en éducation et formation, notamment en ce qui concerne la façon de transposer les résultats de ces recherches dans le domaine de la formation des enseignants afin, in fine, d'améliorer la réussite des élèves. L'absence de ce genre de questions est probablement liée à l'influence d'autres paradigmes de recherche dominants dans le monde francophone, d'écrits davantage théoriques qu'empiriques... Le décalage entre certaines décisions politiques et les résultats de recherches empiriques (Good & Brophy, 2008) sera également interrogé.

Le traitement de la question transversale sera organisé sous la forme d'un exposé introductif réalisé par les coordinateurs du symposium, ainsi que sous la forme d'un débat entre les différents communicants et le public.

### **Références**

Bressoux, P. (2007). Des compétences à enseigner : quelles " traces " sur les apprentissages des élèves ? In L. Talbot & M. Bru (Ed.), *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 121-134). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. Montréal : thèse doctorale. [En ligne]. Page consultée le 22 janvier 2016. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4546>

Communauté française de Belgique. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne]. Page consultée le 22 janvier 2016. [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501\\_000.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf)

Communauté française de Belgique. (2001). *Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne]. Page consultée le 22 janvier 2016. [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595\\_000.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf)

Good, T.L., & Brophy, J.E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York : Routledge.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education : towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36 (1), 12-19, 39.

**Mots-Clés:** Pratiques d'enseignement efficaces et équitables, enseignement explicite, formation initiale, formation continue, réflexivité