



Analyse

# Un dispositif de développement professionnel au service de la mobilisation des processus réflexifs chez des enseignants du fondamental

Gaëlle Beugnies\*, Constance Coen\*\*, Jérôme Dagnicourt\*, Antoine Derobertmasure\*\*, Fabienne Renard\*

\* Secrétariat général de l'enseignement catholique

\*\* Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons

©Chatgpt

## Dans cette publication ...



Les **chercheurs** trouveront un cadre d'analyse opérationnalisé des processus réflexifs, fondé sur une méthodologie qualitative et quantitative, permettant d'objectiver leur mobilisation dans des dispositifs de formation.



Les **acteurs de l'école** découvriront comment un accompagnement structuré favorise la réflexivité professionnelle des enseignants.



Les **formateurs** pourront s'appuyer sur un dispositif transférable combinant formation, analyse outillée de pratiques et feedback, pour favoriser une réflexivité adossée à un modèle pédagogique explicite.



Les **administrateurs** et les **responsables du système éducatif** disposeront d'éléments empiriques étayant l'intérêt de dispositifs de développement professionnel structurés.

Cet article analyse un dispositif structuré de développement professionnel visant à soutenir les processus réflexifs chez des enseignants du fondamental. Inscrit dans le contexte du Pacte pour un Enseignement d'excellence, ce dispositif combine formation ciblée, observation filmée des pratiques, coaching individualisé et réflexivité guidée autour des gestes professionnels de l'enseignement explicite. Conçu pour dépasser les limites de formations souvent ponctuelles et peu ancrées dans les pratiques de classe, il s'appuie sur une étude de cas menée auprès de trois enseignants volontaires. L'article examine l'évolution des processus réflexifs à partir d'une analyse qualitative des verbatims et d'une quantification du volume lexical associé aux différents types de réflexivité. Les résultats mettent en évidence une progression vers des formes réflexives plus élaborées, intégrant davantage de légitimation pédagogique et de projection dans l'action future. Ils soulignent l'importance d'un accompagnement prolongé, structuré et appuyé sur des repères théoriques explicites pour soutenir un développement professionnel durable.

**Mots-clés :** Gestes professionnels, réflexivité, développement professionnel, coaching, observation des pratiques



## A propos des auteurs



**Gaëlle Beugnies** est titulaire d'un bachelier d'institutrice primaire et a exercé cette profession pendant plus de 13 ans. Adulte en reprise d'études, elle obtient un master en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain, orientation gestion, tout en poursuivant son activité en classe. Son mémoire porte plus particulièrement sur la reconnaissance au travail dans le milieu scolaire. Depuis 6 ans, elle exerce la fonction de conseillère au soutien et à l'accompagnement (CSA). Dans ce cadre, elle intervient comme accompagnatrice de terrain, se rendant directement dans les écoles afin de soutenir, conseiller et faire évoluer les pratiques éducatives des enseignants

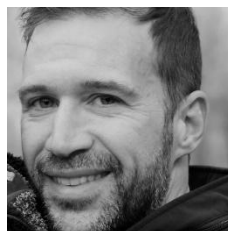


**Constance Coen** est titulaire d'un Bachelier en Institutrice primaire et d'un Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Mons (UMONS). Elle a également un Certificat d'Université en enseignement explicite des contenus et des comportements. Durant deux années consécutives, madame Coen a été assistante temporaire temps plein à l'UMONS. Actuellement assistante sous mandat à l'INAS (UMONS), elle intervient notamment comme formatrice dans la formation pratique des futurs enseignants du secondaire supérieur (section 5). Parallèlement, elle est doctorante en Sciences de l'Éducation à l'UMONS. Ses travaux de recherche portent sur l'accompagnement des stagiaires en enseignement dans les stages d'observation, en lien avec les processus réflexifs et les stratégies de gestion des apprentissages et des comportements fondées sur les données probantes.



**Jérôme Dagnicourt** est Instituteur primaire, puis directeur d'école fondamentale et est actuellement conseiller au soutien et à l'accompagnement. Titulaire d'un master en sciences

de l'éducation, finalité spécialisée en enseignement et apprentissage, il s'intéresse particulièrement aux pratiques permettant de lever les malentendus cognitifs et de soutenir la réussite des élèves dans les situations d'apprentissage.



**Antoine Derobertmeasure** est titulaire d'un doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation obtenu à l'Université de Mons en 2012. Ses travaux, notamment de thèse, portent sur le développement de la pratique réflexive chez les (futurs) enseignants, l'observation des pratiques enseignantes, la méthodologie de l'analyse textuelle et la représentation de l'enseignant au travers des médias. Il devient Professeur ordinaire en 2025. Depuis 2018, il est Président de l'École de Formation des Enseignants de l'UMONS et, à ce titre, pilote la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants.



Titulaire d'un bachelier d'institutrice primaire (2000) et d'un diplôme d'études supérieures de pédagogie (2007), **Fabienne Renard** a été directrice d'une école fondamentale pendant 9 ans et est actuellement conseillère pédagogique au sein de la Direction de l'Enseignement Fondamental (SeGEC). Titulaire d'un Master en sciences de l'éducation de l'Université de Mons (2017), elle y assure depuis 2016 des formations destinées aux candidats (futurs) directeurs.

Sa thèse de doctorat (2024) porte sur une *analyse des nouveaux modes de pilotage des établissements en Belgique francophone : des dispositions légales à leur appropriation par les acteurs scolaires*. Elle est actuellement assistante de recherche au sein du service des sciences de l'Enseignement et de la Formation (UMONS). Ses travaux portent principalement sur la gouvernance du système éducatif, les modes de pilotage des établissements scolaires et leur impact sur les acteurs de l'école.

## Un dispositif de développement professionnel au service de la mobilisation des processus réflexifs chez des enseignants du fondamental

**Gaëlle Beugnies**, [gaelle.beugnies@segec.be](mailto:gaelle.beugnies@segec.be)

**Constance Coen**, [constance.coen@umons.ac.be](mailto:constance.coen@umons.ac.be)

**Jérôme Dagnicourt**, [jerome.dagnicourt@segec.be](mailto:jerome.dagnicourt@segec.be)

**Antoine Derobertmeasure**, [antoine.derobertmeasure@umons.ac.be](mailto:antoine.derobertmeasure@umons.ac.be)

**Fabienne Renard**, [fabienne.renard@umons.ac.be](mailto:fabienne.renard@umons.ac.be)

**Pour citer ce document** : Beugnies, G., Coen, C., Dagnicourt, J., Derobertmeasure, A., & Renard, F. (2026). Un dispositif de développement professionnel au service de la mobilisation des processus réflexifs chez des enseignants du fondamental. *Enseignement et Apprentissages*, 15, 3-29.

### Contexte

À l'instar de nombreux systèmes éducatifs, la Belgique francophone met en œuvre depuis près d'une décennie le *Pacte pour un Enseignement d'excellence*. Cette réforme vise à accroître l'efficacité et l'équité du système éducatif (FWB, 2017), notamment par la transformation des pratiques enseignantes. Elle repose sur l'autonomie et la responsabilisation des établissements (Renard, 2024). Ces deux principes confèrent aux équipes éducatives des marges de manœuvre encadrées par les contrats d'objectifs quant à leur choix pédagogiques, tandis que les conseillers au soutien et à l'accompagnement (CSA)<sup>1</sup> se voient accorder des missions situées entre appui institutionnel et accompagnement pédagogique (FWB, 2019). Ce positionnement s'inscrit dans une tension entre professionnalisation et reddition de comptes (Renard & Lothaire, 2022). D'un côté, les politiques éducatives valorisent la réflexivité et le développement professionnel, notamment à travers la co-construction (Hargreaves, 2000 ; Evetts, 2011). De l'autre, elles imposent une logique de reddition de comptes adossée à des standards (Maroy, 2008 ; Cattonar & Dupriez, 2019). Les CSA doivent dès lors conjuguer une posture d'accompagnement et de soutien (Paul, 2012) avec un rôle de facilitateur de la mise en œuvre des réformes, dans un équilibre entre

posture réflexive et accompagnement structuré du développement professionnel (Darling-Hammond et al., 2017). Par ailleurs, l'autonomie ne garantit pas en soi l'efficacité du développement professionnel : celle-ci suppose des conditions favorisant une appropriation critique du changement (Lachaîne & Duchesne, 2019).



C'est dans cette perspective que s'inscrit cette recherche, menée dans le réseau libre confessionnel. Elle présente un dispositif structuré combinant formation ciblée, observation, coaching individualisé et réflexivité guidée, centré sur les gestes professionnels de l'enseignement explicite (une approche pédagogique dont l'efficacité des actions menées par l'enseignant sur l'apprentissage des élèves et sur l'amélioration des comportements a été démontrée par de nombreuses recherches). Concrètement, l'objectif est d'analyser l'évolution des processus réflexifs des enseignants engagés dans

<sup>1</sup> Les CSA sont des enseignants ou des directeurs, détachés de l'établissement scolaire dans lequel ils sont nommés/désignés à titre définitif et agissant au sein d'un pouvoir organisateur (WBE) ou d'une fédération de pouvoirs organisateurs (SeGEC, CECP, FELSI, etc.). Leurs rôles et missions, définis dans le décret du 28 mars 2009,

consistent principalement à accompagner la conception et la mise en œuvre des plans de pilotage / contrats d'objectifs et à offrir leur expérience dans le cadre de l'accompagnement et du soutien des équipes éducatives à des fins d'amélioration continue.

ce cadre, selon une démarche articulant cadre théorique, méthodologie, résultats et perspectives.

## 1. Cadre théorique

### 1.1 Des politiques éducatives basées sur la voie de la professionnalisation et qui promeuvent la réflexivité

Selon Cattonar et Dupriez (2019), les politiques éducatives récentes en Belgique francophone associent responsabilisation et professionnalisation des acteurs (Renard et al., 2021). Cette dernière vise le développement des compétences professionnelles par le renforcement de la formation et la promotion d'une pratique réflexive et collégiale (Cattonar et Dupriez, 2019). Elle met l'accent sur le développement individuel et collectif des compétences, soutenu par la formation initiale et continue, la collaboration entre pairs et l'analyse partagée des pratiques. Depuis les années 2000, la formation des enseignants s'inspire du modèle du praticien réflexif (Schön, 1983), valorisé par plusieurs textes législatifs (FWB, 2000 ; FWB, 2019). Ce modèle promeut la capacité d'analyser et d'ajuster ses pratiques, individuellement ou collectivement, et s'inscrit dans la dynamique du Pacte pour un Enseignement d'excellence, qui encourage les établissements à fonctionner comme des organisations apprenantes (FWB, 2017), engagées dans une recherche collaborative de solutions contextualisées.



Toutefois, cette valorisation de la réflexivité présente des limites. Gauthier (2016) rappelle qu'elle doit reposer sur des connaissances validées, car « réfléchir sérieusement à une situation problématique exige une base de connaissances constituée » (p. 85). De même, Bissonnette et al. (2021) soulignent le risque

d'une réflexivité « qui tourne à vide » si elle n'est pas adossée à la recherche. La réflexivité professionnelle doit donc s'appuyer sur des repères théoriques et empiriques solides, notamment concernant les pratiques d'enseignement efficaces (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2024 ; Gauthier, 2016). C'est dans cette perspective que le dispositif proposé articule réflexivité et mise en œuvre d'une pratique pédagogique éprouvée, la première étant envisagée comme une compétence clé au service de la seconde.

### 1.2 Les conditions d'une implémentation efficace d'un dispositif de développement professionnel

Selon Bissonnette et al. (2021), le développement professionnel (DP) constitue l'un des leviers les plus puissants pour améliorer la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves. Pourtant, de nombreuses réformes valorisant le DP n'ont pas produit les effets attendus, faute d'avoir transformé les pratiques effectives en classe. Pour comprendre ces limites, plusieurs études ont identifié les conditions d'un DP efficace. Richard et al. (2017) ont réalisé une revue systématique de 50 études et dégagent cinq principes clés : (1) viser explicitement l'amélioration des apprentissages, (2) s'appuyer sur des données probantes et des formateurs qualifiés (experts), (3) intégrer une démarche collaborative, (4) s'inscrire dans la durée et (5) bénéficier du soutien actif de la direction via un leadership pédagogique « fort » (Bissonnette et al., 2021). Les travaux de Tual et al. (2021), en continuité avec ceux de Darling-Hammond et al. (2017), confirment ces résultats et ajoutent des caractéristiques d'un DP efficace, dont l'ancrage disciplinaire, le recours au coaching et la création d'espaces de retour réflexif. C'est en mobilisant ces apports que nous avons conçu le dispositif présenté ci-après, destiné à accompagner l'implémentation des gestes professionnels de l'enseignement explicite.

### 1.3 Les processus réflexifs

#### 1.3.1 Qu'est-ce que la réflexivité ?

La réflexivité est un concept ancien mais demeure difficile à définir, modéliser et évaluer (Mauthner et Doucet, 2003). Dans le domaine de l'enseignement, elle renvoie à la capacité de réfléchir sur sa propre pratique (De Cock, 2007). Pour Derobertmasure (2012), l'enseignant réflexif se distingue de celui qui

agit de manière mécanique ou réactive : il analyse ses actions, en mesure les effets et ajuste ses interventions futures. La réflexivité dépasse donc la simple réflexion ponctuelle. En ce sens, elle s'inscrit dans un processus continu qui implique de considérer l'impact de ses pratiques et de réguler son agir professionnel de manière consciente et intentionnelle.

### 1.3.2 Pourquoi encourager les enseignants à être réflexifs ?

Adopter une posture réflexive confère à l'enseignant une responsabilité accrue dans l'analyse de ses choix pédagogiques (Derobertmeasure, 2012). Cette posture développe des compétences d'analyse et de diagnostic favorisant la compréhension des situations, la théorisation de l'expérience et l'ajustement intentionnel de la pratique. Selon cet auteur, ce travail de recul contribue à une professionnalisation accrue, car il rend les décisions plus conscientes et cohérentes. Dans le cadre de l'enseignement explicite, la réflexivité soutient une mise en œuvre plus rigoureuse des principes de cette approche pédagogique, en assurant la cohérence entre intentions, gestes professionnels et effets observés sur les apprentissages.

### 1.3.3 Des limites à l'injonction à faire preuve de réflexivité

Bien que la réflexivité soit fortement valorisée dans les textes réglementaires belges francophones, elle demeure souvent une injonction peu opérationnalisée, rarement traduite en pratiques concrètes et insuffisamment accompagnée. Les enseignants manquent fréquemment d'outils, de conditions et de formation pour en soutenir le développement (Azoui, 2014 ; Moncarey et al., 2024), et les démarches réflexives peuvent s'avérer chronophages et difficiles à maintenir sans accompagnement structuré (Azoui, 2014). Pour Gauthier (2016), la posture réflexive doit s'appuyer sur des repères issus de la recherche et sur des modèles pédagogiques éprouvés. La difficulté réside notamment dans la capacité à relier l'analyse de sa propre action à des modèles professionnels de référence, les enseignants disposant rarement de cadres explicites pour interpréter leurs gestes didactiques et pédagogiques (Gauthier, 2016). En l'absence de tels repères, les pratiques s'appuient

davantage sur un savoir d'expérience implicite que sur des fondements théoriques explicites. Cela souligne l'importance de dispositifs d'analyse outillés, tels que l'enregistrement vidéo associé à des grilles d'observation, favorisant un regard plus objectivé sur l'action. La mobilisation de référentiels explicites facilite ainsi le développement d'une réflexivité fondée sur des critères clairs. Dans cette perspective, Darling-Hammond et al. (2017) montrent que l'efficacité du développement professionnel repose sur des observations contextualisées, des feedbacks constructifs et un ajustement progressif des pratiques.

### 1.3.4 Des processus réflexifs de trois « niveaux »

Dans ses travaux, Derobertmeasure (2012) identifie treize processus réflexifs regroupés en trois niveaux (cf. figure 1) ; 1) faire état de sa pratique (décrire objectivement les éléments jugés importants de son action) ; 2) prendre de la distance (situer ces éléments par rapport à une norme, un modèle ou une intention) et 3) envisager ses actions futures (projeter des ajustements possibles). Comme le rappellent Bocquillon et al. (2024), ces niveaux ne relèvent pas d'une hiérarchie stricte mais d'une progression logique : sans description précise de son action, il est impossible de l'analyser ni d'envisager des alternatives pertinentes. Les trois niveaux doivent donc être articulés pour permettre une véritable réflexion pour l'action.

Figure 1. Processus réflexifs (Derobertmeasure, 2012)

| Processus réflexifs  | Niveaux |
|--|---------|
| Narrer/décrire   | 1       |
| Questionner  |         |
| Prendre conscience   |         |
| Pointer ses difficultés/ses problèmes                                  |         |
| Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition              | 2       |
| Evaluer sa pratique  |         |
| Intentionnaliser sa pratique   |         |
| Légitimer en fonction d'arguments contextuels                          |         |
| Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques |         |
| Diagnostiquer  | 3       |
| Proposer une ou des alternatives à sa pratique                         |         |
| Explorer une ou des alternatives à sa pratique                         |         |
| Théoriser  |         |

## 2. Méthodologie

Si la littérature met en évidence l'importance d'un développement professionnel structuré, ancré dans des pratiques éprouvées et soutenu par un

accompagnement outillé, il importe désormais d'en analyser la mise en œuvre effective. La section suivante décrit le dispositif de recherche conçu à cette fin ainsi que les choix méthodologiques qui le sous-tendent. L'approche retenue pour cette recherche est celle de l'étude de cas, particulièrement adaptée à l'analyse approfondie de situations authentiques et contextualisées (Derobertmeasure et al., 2015). Elle permet de décrire un phénomène en articulant théorie et pratique (Legendre et al., 2000 ; Shulman, 1992) et constitue dès lors un cadre pertinent pour examiner l'impact d'un dispositif d'accompagnement sur le développement de la posture réflexive des enseignants. L'objectif étant d'analyser l'évolution des processus réflexifs avant et après l'accompagnement, l'analyse s'est centrée sur la trajectoire individuelle de chaque participant plutôt que sur une comparaison entre enseignants aux profils similaires.



Ce choix méthodologique vise à comprendre comment le dispositif soutient la progression réflexive et favorise une mise en œuvre plus intentionnelle et efficace des principes de l'enseignement explicite. L'hypothèse formulée est que la présence accrue de « traces » de réflexivité dans le discours des enseignants témoigne d'une mobilisation croissante des processus réflexifs lorsqu'ils sont amenés à analyser leurs pratiques. Cette évolution est toutefois envisagée conjointement avec la maîtrise progressive du geste professionnel ciblé, l'accompagnement visant à articuler compréhension, ajustement et justification des actions en référence à des modèles explicites d'enseignement. Les échanges réguliers avec les chercheurs/accompagnateurs jouent à cet égard un rôle central, en favorisant la verbalisation, la prise de

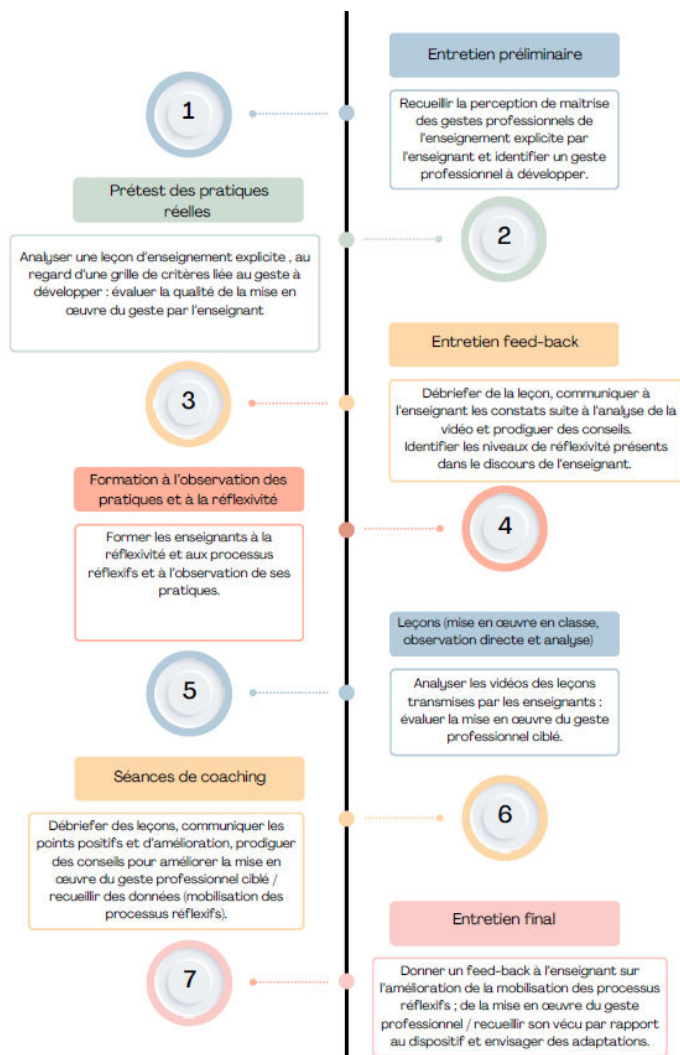
recul et le développement d'un regard plus conscient et critique sur la pratique. Un protocole structuré en huit étapes a ainsi été mis en place (Figure 2), fondé sur différents cadres théoriques relatifs au développement professionnel des enseignants (coaching directif, observation des pratiques effectives, rétroaction vidéo, etc.). Deux dimensions du dispositif méritent enfin d'être soulignées. D'une part, la posture des chercheurs/accompagnateurs, qui oscille entre celles de formateur, de chercheur, de coach et de conseiller au soutien et à l'accompagnement (CSA), vise à instaurer un accompagnement à la fois bienveillant et structurant. Fondée sur l'écoute, la co-analyse et des repères issus de la recherche, cette posture soutient une réflexivité ancrée dans des critères explicites et favorise le passage d'un « faire intuitif » à un « faire conscient ». Toutefois, le cumul de ces rôles n'est pas sans limites, notamment en raison des risques de confusion entre visées formatives et scientifiques, de biais liés à la proximité avec le terrain ou encore d'influences sur les discours produits par les enseignants, ce qui appelle à une vigilance constante quant au positionnement du chercheur. D'autre part, la maîtrise des modèles d'enseignement explicite et des gestes professionnels associés constitue un levier central du dispositif. Pour accompagner efficacement la réflexivité des enseignants, les formateurs doivent disposer d'une connaissance approfondie des fondements théoriques et pratiques des modèles mobilisés (Gauthier, 2016). Cette double exigence – posture d'accompagnement et expertise des modèles – garantit la cohérence entre l'analyse des pratiques et les rétroactions formulées sur la base de repères théoriques explicites.

## 2.1 Echantillon

L'échantillon est composé de trois enseignants volontaires du primaire (35-40 ans, environ 13 ans d'ancienneté), exerçant dans trois écoles distinctes ayant participé à un dispositif de développement professionnel centré sur l'enseignement explicite durant les années 2022-2023 et 2023-2024 via l'accompagnement des CSA. Le recrutement repose sur un échantillonnage de convenance (Berthier, 2012), privilégiant des enseignants déjà engagés dans une démarche d'accompagnement. L'expérience s'est déroulée de septembre 2024 à juin 2025 dans un contexte favorable, les enseignants volontaires se

montrant particulièrement disposés et motivés à participer à la recherche, notamment en raison de l'alliance relationnelle qu'ils entretiennent avec les chercheurs / accompagnateurs.

Figure 2. Etapes du dispositif



### Première étape : entretien préliminaire

La première étape du dispositif a consisté en des entretiens semi-directifs avec les enseignants. Ce format, adapté lorsque les thèmes sont préétablis (Berthier, 2012), a permis de recueillir la perception de leur maîtrise des gestes professionnels liés à l'enseignement explicite. Il a ainsi débouché sur l'identification d'un geste professionnel spécifique à développer, à partir d'indicateurs observables facilitant l'autoévaluation. Le guide d'entretien élaboré visait en effet à explorer la perception qu'ont les enseignants de leur maîtrise des gestes professionnels liés à l'enseignement explicite, en vue de faire émerger un geste prioritaire à développer ou renforcer. Par une série de questions

ciblées et contextualisées, il a permis d'identifier les pratiques déclarées et des besoins d'accompagnement, constituant ainsi une base pour la formulation d'un objectif de développement professionnel individualisé (par exemple : « améliorer sa capacité à formuler des questions d'objectivation de contenu, de compréhension et de métacognition »). Chaque enseignant a ainsi défini son propre objectif, ciblant un geste à améliorer, renforcer ou pérenniser dans le cadre du dispositif.

### Deuxième étape : évaluation de la qualité des pratiques

L'étude des comportements professionnels peut s'appuyer sur des données déclarées (entretiens, questionnaires) ou sur l'observation des conduites effectives. Dans le domaine de l'enseignement, plusieurs travaux (Bressoux, 2001 ; Derobertmeasure et al., 2015) ont montré des écarts notables entre pratiques déclarées et réelles ou à une méconnaissance des gestes réellement mobilisés. Comme le rappellent Bocquillon et al. (2024), les souvenirs des enseignants sont souvent incomplets en raison de la complexité des situations de classe. Pour objectiver et soutenir la réflexivité, nous avons retenu la vidéoscopie, reconnue pour offrir un support d'analyse partagé entre enseignants et formateurs (Derobertmeasure, 2012). Elle permet de reconstituer le processus d'enseignement-apprentissage et de focaliser l'analyse sur des séquences clés (Vifquin, 2014), favorisant ainsi une étude distanciée et rigoureuse des pratiques. Concrètement, chaque enseignant a filmé une leçon d'enseignement explicite intégrant le geste professionnel ciblé lors de la première étape. Les enregistrements ont ensuite été analysés à l'aide d'une grille d'observation élaborée par les chercheurs, précisant les critères de fidélité de mise en œuvre.

Dans le cadre de l'évaluation des pratiques enseignantes, les grilles d'observation utilisées dans ce dispositif jouent un rôle central. Conçues à partir des travaux de Baco (2022), elles ont été adaptées pour correspondre aux gestes professionnels spécifiques ciblés dans chaque accompagnement (pour deux enseignants, l'objectivation de la compréhension des élèves et pour l'autre, la capacité à verbaliser ses propres démarches mentales). Ces

grilles comportent des indicateurs observables permettant d'évaluer la fidélité de mise en œuvre des principes de l'enseignement explicite. Elles offrent ainsi un cadre structuré pour analyser les séquences filmées, en facilitant une lecture rigoureuse et contextualisée des pratiques. Utilisées conjointement par les enseignants et les chercheurs, elles constituent un support d'analyse partagé, favorisant une interprétation commune des actions pédagogiques et soutenant le développement de la réflexivité.

### Troisième étape : premier entretien (feedback des pratiques observées dans le cadre de la première leçon)

La rétroaction constitue un levier central pour l'amélioration des pratiques enseignantes et un facteur clé du développement professionnel (Richard et al., 2017 ; Darling-Hammond et al., 2017). En contexte francophone, Derobertmasure (2012) souligne son rôle dans l'accompagnement des enseignants. Hattie et Timperley (2007) la définissent comme un processus fournissant des informations sur la qualité de la performance au regard de critères explicites, fondé sur l'écart entre l'action observée et les attendus. Beckers (2009), s'appuyant sur Pastré (2002), rappelle que le développement d'un modèle opératoire s'opère lors du débriefing, moment d'analyse et de reconstruction de l'action. Dans cette recherche, une séance individuelle de rétroaction a été organisée après l'observation filmée de chaque leçon, croisant deux perspectives : l'auto-observation de l'enseignant et l'analyse structurée du chercheur à partir d'une grille liée au geste professionnel ciblé. Dans le cas de deux des trois participants, la grille d'analyse a permis de structurer l'observation du geste choisi, notamment par la quantification des interventions liées à l'objectivation de la compréhension, la distinction entre objectivations stéréotypées et spécifiques, ainsi que l'évaluation de leur qualité et de leur impact sur les apprentissages. L'entretien de rétroaction s'est déroulé en quatre temps : 1) une expression libre des constats de l'enseignant, visant à appréhender sa capacité réflexive et à identifier les éléments saillants de sa pratique ; 2) la présentation de la grille et de ses critères afin d'établir un cadre d'analyse partagé ; 3) un retour structuré du chercheur, mettant en évidence points d'appui et axes d'amélioration ; et 4)

la formulation de recommandations concrètes pour soutenir l'amélioration du geste professionnel. Cette structuration a favorisé la verbalisation, l'autoévaluation et l'ajustement *a posteriori* du geste professionnel ciblé. L'expression libre, guidée par des questions ouvertes telles que « *Parle-moi de ta leçon* », « *Comment l'as-tu vécue ?* », etc. a permis à l'enseignant de partager son vécu et d'identifier les éléments saillants de sa pratique. Elle a ensuite été enrichie par un retour fondé sur des critères explicites, permettant de confronter les perceptions de l'enseignant à une analyse référée, avant la formulation de recommandations ciblées visant l'évolution du geste professionnel.

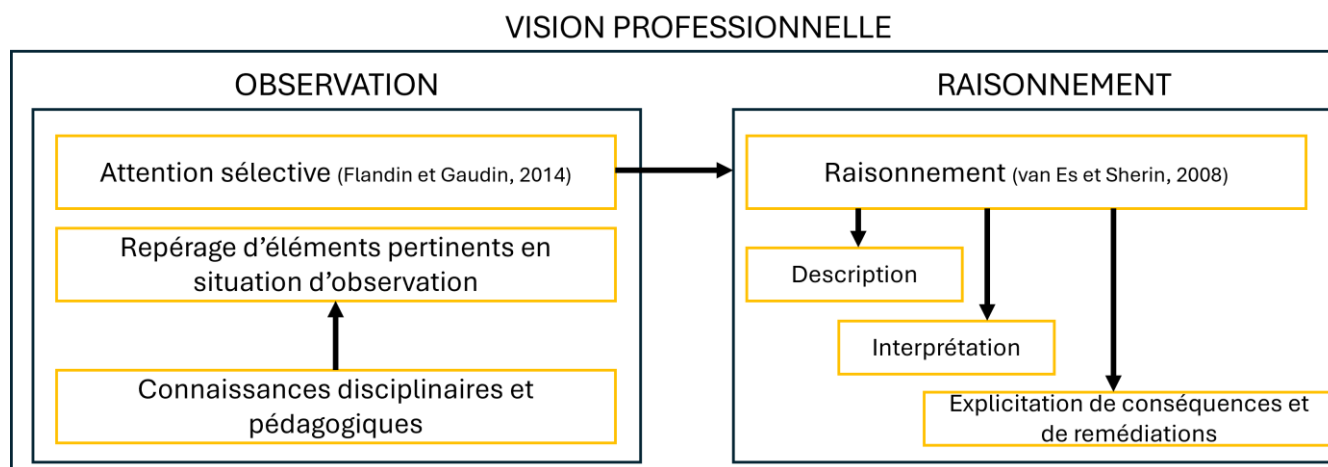
### Quatrième étape : modules d'auto-formation aux processus réflexifs et à l'observation des pratiques de classe

La quatrième étape du dispositif a consisté en des modules de formation en classe inversée visant à renforcer la compréhension de la réflexivité, à expliciter les processus réflexifs mobilisables et à en souligner l'importance dans le développement professionnel. Ces modules avaient également pour objectif de développer la capacité des enseignants à décrire, justifier, légitimer et envisager des alternatives à leurs pratiques, en lien avec les gestes professionnels ciblés. Le premier module proposait un parcours structuré combinant des capsules vidéo consacrées à la notion de réflexivité et des quiz interactifs permettant d'identifier différents processus réflexifs (description, prise de conscience, légitimation, etc.). Selon Vifquin (2014), l'observation des situations éducatives constitue un enjeu central en recherche et en formation, tandis que Postic et De Ketele (1988) soulignent qu'elle permet de recueillir des informations fiables sur la situation observée. Les travaux récents s'intéressent à l'émergence de la « vision professionnelle » (Sherin et van Es, 2009), définie comme la capacité à repérer et interpréter les éléments significatifs d'une pratique de classe. Celle-ci repose sur deux habiletés fondamentales : l'attention sélective, pour identifier les éléments pertinents dans la complexité de la situation, et le raisonnement, pour les interpréter à la lumière des connaissances disciplinaires, pédagogiques et contextuelles (van Es et Sherin, 2002 ; Vifquin, 2014). Selon Vifquin (2014) et Vifquin & Frenay (2018), ce processus s'articule autour de

trois opérations : identifier les éléments significatifs d'une situation de classe, les interpréter au regard de ses connaissances et du contexte et formuler des

prédictions quant à leurs effets, constituant ainsi un cadre structuré de développement de la vision professionnelle (cf. figure 3).

**Figure 3.** Les habiletés et opérations de la vision professionnelle



Le second module, centré sur la vision professionnelle et aligné avec les principes de l'enseignement explicite (Gauthier et al., 2013), s'appuie sur un modelage montrant concrètement comment observer sa propre pratique ou celle d'un pair. Les contenus s'inspirent des travaux de Van Es et Sherin (2002), définissant l'observation professionnelle comme la capacité à repérer, interpréter et analyser les éléments significatifs d'une situation de classe. Le module combine supports visuels résumant les éléments clés et une vidéo démonstrative, dans laquelle un chercheur observe une séance filmée de sa propre pratique de classe. Cette étape a été suivie d'un échange collectif pour vérifier la compréhension des enseignants du concept de vision professionnelle et leur capacité à mobiliser les outils présentés.

#### Cinquième étape : mise en œuvre d'une activité en classe, observation directe et analyse

L'étape suivante (réitérée à deux reprises avec chaque enseignant) a consisté à analyser une nouvelle leçon d'enseignement explicite, filmée en classe, afin d'évaluer les progrès réalisés dans la mise en œuvre du geste professionnel ciblé. Pour ce faire, enseignants et chercheurs ont évalué la leçon indépendamment, en complétant la grille à partir des observations effectuées. Cela a ainsi permis de fonder leurs jugements sur des constats factuels, en relevant précisément les propos, gestes professionnels et comportements de l'enseignant à différents moments de la séance.

#### Sixième étape : séance de coaching

L'accompagnement des enseignants peut prendre différentes formes, telles que le coaching directif, le coaching non directif ou le mentorat. Dans cette recherche, le coaching directif a été retenu, celui-ci reposant sur l'intervention d'experts soutenant les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques ciblées (Snyder et al., 2015 ; Hammond et Moore, 2018). Selon Bocquillon (2020), il s'agit d'un processus cyclique d'observation et de rétroaction, au cours duquel le coach modélise des pratiques fondées sur la recherche et collabore avec l'enseignant pour favoriser leur intégration en classe. Ce choix méthodologique repose sur deux éléments principaux : le caractère individualisé, contextualisé et continu de l'accompagnement, permettant de cibler des comportements précis, et le fait que les enseignants accompagnés ne maîtrisent pas encore pleinement les processus réflexifs, ce qui nécessite une implication active des chercheurs (Bocquillon, 2020). Enrichi par l'utilisation d'une grille d'observation, le coaching directif est reconnu pour son efficacité dans l'accompagnement personnalisé et l'amélioration des apprentissages (Bocquillon, 2020 ; Richard et al., 2017). Dans cette recherche, les séances de coaching visaient à fournir des retours ciblés sur le geste professionnel, à formuler des recommandations concrètes pour l'amélioration des pratiques et à observer l'évolution de la capacité réflexive des enseignants au fil de leurs échanges avec les chercheurs.

### Septième étape : entretien final

La septième étape du dispositif a consisté en un entretien final individuel avec chaque enseignant. Celui-ci visait à évaluer l'évolution de la mise en œuvre du geste professionnel ciblé et à recueillir, du point de vue des chercheurs, la plus-value perçue du dispositif en termes de développement professionnel. Un retour a d'abord été formulé sur les progrès observés dans le geste professionnel travaillé, puis un feed-back spécifique a porté sur la mobilisation des processus réflexifs, au regard des observations et échanges menés tout au long du dispositif. Cet entretien final avait ainsi pour objectif de recueillir le point de vue des enseignants sur leur parcours d'accompagnement. Il s'est articulé autour d'un rappel de l'objectif initial, d'une évaluation objectivée des progrès réalisés à l'aide des grilles d'analyse et d'une confrontation aux résultats de l'analyse quantitative concernant le développement de leur réflexivité.

### 2.2 Étapes ayant permis le recueil des données

Les données analysées proviennent des entretiens individuels menés auprès des enseignants engagés dans le dispositif, à l'exception du premier entretien destiné à identifier le geste professionnel à développer. Quatre entretiens ont ainsi été analysés : 1) l'entretien préliminaire (3<sup>e</sup> étape) : moment de recueil évaluatif jouant le rôle de pré-test, visant à objectiver la capacité des enseignants à mobiliser des processus réflexifs, tant en termes de niveaux que de types de processus activés.; 2) la première séance de coaching (6<sup>e</sup> étape); 3) la deuxième séance de coaching (6<sup>e</sup> étape) – ces deux séances ont suivi la formation sur la réflexivité et la vision professionnelle et 4) l'entretien final (7<sup>e</sup> étape). Ces entretiens, quel que soit le participant, ont duré entre 50 minutes et 1 heure 20. Un codage systématique de ces différents entretiens a permis de mesurer l'évolution quantitative de la réflexivité et d'évaluer l'impact du dispositif.

### 2.3 Méthode d'analyse des données

L'analyse des données collectées lors des entretiens (entretien préliminaire, entretiens de feedback, et entretien final) a reposé sur une double approche : une analyse textuelle qualitative, suivie d'une

quantification. Cette démarche visait à objectiver le niveau de mobilisation des processus réflexifs dès le début du dispositif et à en mesurer l'évolution d'un point de vue quantitatif.

### *Analyse textuelle qualitative : identification et catégorisation des verbatims*

La première étape de l'analyse a reposé sur un codage manuel des transcriptions d'entretiens visant à identifier les verbatims révélant la mobilisation de processus réflexifs. Cette démarche a favorisé une immersion approfondie dans le corpus et une interprétation fine et contextualisée des discours (Jenny, 1997). L'unité de codage retenue est la phrase, celle-ci constituant une unité de sens dotée de limites syntaxiques claires (Derobertmeasure, 2012). Bien que les données proviennent d'entretiens oraux, le recours à la transcription écrite a permis de délimiter des segments relativement stabilisés et porteurs de sens, malgré la part de subjectivité inhérente à ce découpage. La phrase offre ainsi une granularité suffisante pour repérer des schèmes de pensée, des justifications pédagogiques ou des projections d'action dans le discours professionnel. La grille de codage s'appuie sur les travaux de Derobertmeasure (2012), qui identifie 13 processus réflexifs regroupés en trois niveaux. Chaque verbatim a été associé au processus correspondant à partir d'indicateurs linguistiques tels que les temps verbaux, les connecteurs ou les verbes d'intention, d'obligation ou d'hypothèse. En cohérence avec Grangeat et Besson (2006), ces indicateurs permettent d'identifier des schèmes d'action, notamment lorsque les enseignants prennent conscience de leurs pratiques ou envisagent des alternatives. Par exemple, des formulations telles que « Je me suis rendu compte que... » ou « Après coup, je me suis dit... » renvoient au processus de prise de conscience, tandis que l'usage du conditionnel dans des énoncés comme « La prochaine fois, je pourrais... » indique l'élaboration d'alternatives à la pratique observée.

### *Quantification des processus réflexifs*

Dans un second temps, pour mesurer l'évolution de la mobilisation des processus réflexifs, une quantification des mots associés à chaque processus a été réalisée. Cette approche permet d'objectiver la

prépondérance de certains processus et d'évaluer leur évolution au fil de l'accompagnement. Deux contextes d'expression ont été distingués : (1) la partie libre de l'entretien, où l'enseignant s'est exprimé spontanément, et (2) l'ensemble de l'entretien, incluant les réponses guidées par le chercheur. L'analyse a été effectuée pour chaque enseignant, comparant les trois entretiens auxquels il a participé dans le but d'observer l'écart entre démarche réflexive naturelle et démarche induite par la formation ou le coaching. Pour chaque niveau et processus réflexif, deux indicateurs principaux ont été calculés : (1) le nombre d'occurrences des verbatims et (2) le nombre de mots dans ces verbatims. Ces données ont ensuite été converties en pourcentages, en divisant le nombre de mots liés à un processus spécifique par le nombre total de mots associés à l'ensemble des processus réflexifs dans la partie considérée de l'entretien. Le volume lexical associé aux verbatims a été mobilisé comme indicateur complémentaire de la réflexivité, sans être interprété isolément. En effet, une augmentation du volume de mots par occurrence n'est pas assimilée à une simple prolixité, mais est analysée au regard de la nature des processus réflexifs mobilisés et de la structuration du discours. Lorsque ce volume s'accompagne de justifications pédagogiques explicites, de liens avec des cadres de référence ou de projections vers l'action future, il témoigne de notre point de vue d'un approfondissement du raisonnement réflexif plutôt que d'une simple verbalisation descriptive.

### 3. Résultats

#### 3.1 Premier participant<sup>2</sup>

L'analyse des entretiens du premier participant montre une augmentation progressive de la mobilisation des processus réflexifs au fil du dispositif, principalement dans la totalité des entretiens. Lors du premier entretien (avant formation), la partie libre comptait 3235 mots, dont 1322 mots liés à des processus réflexifs (40,86 %), tandis que l'ensemble de l'entretien présentait 17,94 % de mots réflexifs (39 processus). Après la formation, le deuxième entretien (1<sup>re</sup> séance de coaching) révèle une diminution des verbatims spontanés dans la partie libre (9 occurrences / 435 mots, 49,21 %), mais une augmentation des processus réflexifs sur l'ensemble de l'entretien (45 occurrences / 2379 mots, 28,23 %), suggérant une réflexivité davantage stimulée par le questionnement du chercheur. Lors du troisième entretien (2<sup>e</sup> séance de coaching), les processus réflexifs augmentent à la fois dans la partie libre (12 occurrences / 857 mots, 45,39 %) et dans l'ensemble de l'entretien (62 occurrences / 3387 mots, 40,19 %). Cette progression s'accompagne d'un accroissement du volume lexical par occurrence (de 48,3 à 71,4 mots), indiquant une réflexion plus approfondie.

**Tableau 1.** Résultats globaux pour le 1<sup>er</sup> participant.

|  | Entretien 1<br>(3235 mots dans la partie libre /<br>14 490 mots au total) |                          | Entretien 2<br>(884 mots dans la partie libre /<br>8 428 mots au total) |                        | Entretien 3<br>(1888 mots dans la partie libre /<br>8 428 mots au total) |                        |
|--|---|--------------------------|---|------------------------|--|------------------------|
| Nombre total de verbatims / mots liés aux trois processus réflexifs de la <b>partie libre</b>      | 19  | <b>1 322</b><br>(40,86%) | 9   | <b>435</b><br>(49,21%) | 12   | <b>857</b><br>(45,39%) |
| Nombre total de verbatims / mots liés aux trois processus réflexifs sur la totalité de l'entretien | 39  | 2 599<br>(17,94%)        | 45  | 2379<br>(28,23%)       | 62   | 3 387<br>(40,19%)      |

Le premier entretien (réalisé avant la formation à la réflexivité et à la vision professionnelle) montre que le premier participant mobilise déjà des processus

réflexifs, principalement de niveau 1 et 2, sans projection vers l'avenir. Au fil des entretiens, le niveau 1 diminue en fréquence (9, 6 et 4 verbatims),

<sup>2</sup> Les tableaux avec l'ensemble des données quantitatives se trouvent en annexes.

mais le volume lexical par occurrence augmente, traduisant des descriptions plus détaillées. Malgré une hausse du nombre de mots entre le deuxième (232 mots) et le troisième entretien (326 mots), la proportion de mots liés au niveau 1 diminue (53,33 % à 38,04 %). Le niveau 2 reste dominant, avec une légitimation contextuelle et pédagogique de plus en plus approfondie. Le nombre de verbatims dans la partie libre passe de 10 à 2 puis remonte à 7, tandis que sur l'ensemble de l'entretien, il évolue de 22 à 18 puis 29 verbatims. Dès le premier entretien, la proportion de mots liés au niveau 2 (52,5 %) dépasse celle du niveau 1 (47,5 %), indiquant une prise de distance déjà présente. Le niveau 3, absent initialement, apparaît dès le deuxième entretien et progresse nettement au troisième (4, 6 et 13

verbatim). Il passe de 10,26 % à 20,97 % du volume total, témoignant d'une capacité accrue à proposer des ajustements et à se projeter. Parmi les processus, « Proposer des alternatives » devient le plus fréquent, tandis que « Théoriser », bien que rare, émerge dans le dernier entretien avec un volume lexical important (209 mots / occurrence).<sup>3</sup>

Globalement, la réflexivité évolue d'une approche descriptive et évaluative vers des processus plus élaborés : émergence du niveau 3, augmentation du volume lexical et renforcement des justifications pédagogiques. Cette progression est surtout visible dans la totalité des entretiens, ce qui souligne l'impact du questionnement du coach sur la réflexivité de l'enseignant.

**Tableau 2.** Comparaison du nombre d'occurrences et du nombre de mots au sein de chaque niveau (1<sup>er</sup> participant)

|  |                         | Entretien 1<br>(3235 mots dans la partie libre /<br>14 490 mots au total) |                        | Entretien 2<br>(884 mots dans la partie libre /<br>8 428 mots au total) |                        | Entretien 3<br>(1888 mots dans la partie libre /<br>8 428 mots au total) |                        |
|--|-------------------------|---|------------------------|---|------------------------|--|------------------------|
|  |                         | Nombre d'occurrences  | Nombre de mots         | Nombre d'occurrences  | Nombre de mots         | Nombre d'occurrences   | Nombre de mots         |
| Nombre total de verbatims/mots liés aux trois processus réflexifs de la <b>partie libre</b>      |                         | <b>19</b>   | <b>1 322</b>           | <b>9</b>  | <b>435</b>             | <b>12</b>  | <b>857</b>             |
| Nombre total de verbatims/mots liés aux trois processus réflexifs sur la totalité de l'entretien |                         | 39  | 2 599                  | 45  | 2379                   | 62   | 3 387                  |
| Niveau 1   | Partie libre            | 9<br>(47,37%)   | 628<br><b>(47,50%)</b> | 6<br>(66,67%)   | 232<br><b>(53,33%)</b> | 4<br>(33,33%)  | 326<br><b>(38,04%)</b> |
|  | Totalité de l'entretien | 13<br>(33,33%)  | 838<br>(32,24%)        | 21<br>(46,67%)  | 906<br>(38,08%)        | 20<br>(32,26%)   | 925<br>(27,31%)        |
| Niveau 2   | Partie libre            | 10<br>(52,63%)  | 694<br><b>(52,50%)</b> | 2<br>(22,22%)   | 182<br><b>(41,84%)</b> | 7<br>(58,33%)  | 508<br><b>(59,28%)</b> |
|  | Totalité de l'entretien | 22<br>(56,41%)  | 1 601<br>(61,60%)      | 18<br>(40,00%)  | 1172<br>(49,26%)       | 29<br>(46,77%)   | 1879<br>(55,48%)       |
| Niveau 3   | Partie libre            | 0<br>(0%)   | 0<br>(0%)              | 1<br>(11,11%)   | 21<br><b>(4,83%)</b>   | 1<br>(8,33%)   | 23<br><b>(2,68%)</b>   |
|  | Totalité de l'entretien | 4<br>(10,26%)   | 160<br>(6,16%)         | 6<br>(13,33%)   | 301<br>(12,66%)        | 13<br>(20,97%)   | 583<br>(17,21%)        |

Au sein du premier niveau, le processus « Décrire sa pratique » est le plus fréquemment mobilisé et est celui qui occupe la plus grande place en termes de volume de mots (31,54% du nombre total de mots de la partie libre pour le premier entretien et 47,12%

pour le deuxième). Toutefois, une diminution du nombre d'occurrences est observée lors du dernier entretien. Par ailleurs, le nombre de mots par occurrence diminue entre le premier (environ 80 mots / occurrence) et le deuxième entretien

(40 mots / occurrence). Cet extrait illustre la manière dont le premier participant décrit sa pratique : « *On a revu les nombres décimaux et puis arrivait la série 5 (...) d'exercices. Et puis, je propose simplement d'encadrer un nombre, mais je n'ai rien dit, (...) j'ai réexpliqué ce que voulait dire encadrer un nombre* ». De leur côté, les processus « Prendre conscience » et « Pointer ses difficultés » sont également présents, comme en témoigne ces verbatims : « *Donc je le dis quand même [évoque les questions stéréotypées] parce que c'est plus un tic de langage* » ; « *Et ça, c'est difficile parfois à gérer parce que même quand certains avaient déjà tout fini...Il faut toujours réfléchir à donner un truc en plus, comment augmenter la difficulté pour les nourrir tout le temps. Mais à côté de ça, forcément, ça c'est comme dans*

*tous les classes, mais le petit dysphasique, il n'est pas encore au point* », ou encore « *Je me rends compte aussi, je pose beaucoup plus souvent de questions sur l'objectif* » ; « *C'est un stress quand on est face à une classe, parce qu'on a besoin de prendre un petit peu de temps de nouveau avec Julian, on a quand même encore envie de jeter un petit regard sur les autres, mais d'un autre côté, les autres, on voit qu'ils avancent* ». Pour le processus « Prendre conscience », nous observons la même tendance que pour « Décrire sa pratique », à savoir une diminution du nombre de mots par occurrence, passant d'environ 45 mots (entretien 1) à 27 mots (entretien 2). En revanche, le processus « Se questionner » est absent des entretiens menés avec ce participant.

**Tableau 3.** Nombre d'occurrences et de mots pour chaque processus réflexif du 1<sup>er</sup> niveau (1<sup>er</sup> participant).

|                         |                         | Entretien 1<br>(3235 mots dans la partie libre /<br>14 490 mots au total) |                        | Entretien 2<br>(884 mots dans la partie libre /<br>8 428 mots au total) |                        | Entretien 3<br>(1888 mots dans la partie libre /<br>8 428 mots au total) |                        |
|-------------------------|-------------------------|---|------------------------|---|------------------------|--|------------------------|
|                         |                         | Nombre d'occurrences  | Nombre de mots         | Nombre d'occurrences  | Nombre de mots         | Nombre d'occurrences   | Nombre de mots         |
| Niveau 1                | Partie libre            | 9<br>(47,37%)   | 628<br><b>(47,50%)</b> | 6<br>(66,67%)   | 232<br><b>(53,33%)</b> | 4<br>(33,33%)  | 326<br><b>(38,04%)</b> |
|                         | Totalité de l'entretien | 13<br>(33,33%)  | 838<br>(32,24%)        | 21<br>(46,67%)  | 906<br>(38,08%)        | 20<br>(32,26%)   | 925<br>(27,31%)        |
| Décrire sa pratique     | Partie libre            | 6<br>(31,58%)   | 417<br><b>(31,54%)</b> | 5<br>(55,56%)   | 205<br><b>(47,12%)</b> | 2<br>(16,67%)  | 271<br><b>(31,62%)</b> |
|                         | Totalité de l'entretien | 7<br>(17,95%)   | 520<br>(20,01%)        | 13<br>(28,89%)  | 532<br>(22,36%)        | 13<br>(20,97%)   | 648<br>(19,13%)        |
| Prendre conscience      | Partie libre            | 2<br>(10,53%)   | 91<br><b>(6,88%)</b>   | 1<br>(11,11%)   | 27<br><b>(6,21%)</b>   | 1<br>(8,33%)   | 20<br><b>(2,33%)</b>   |
|                         | Totalité de l'entretien | 4<br>(10,25%)   | 170<br>(6,54%)         | 5<br>(11,11%)   | 247<br>(10,38%)        | 2<br>(3,23%)   | 41<br>(1,21%)          |
| Se questionner          | Partie libre            | 0<br>(0%)   | 0<br>(0%)              | 0<br>(0%)   | 0<br>(0%)              | 0<br>(0%)  | 0<br>(0%)              |
|                         | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)   | 0<br>(0%)              | 0<br>(0%)   | 0<br>(0%)              | 0<br>(0%)  | 0<br>(0%)              |
| Pointer ses difficultés | Partie libre            | 1<br>(5,26%)  | 120<br><b>(9,08%)</b>  | 0<br>(0%)   | 0<br>(0%)              | 1<br>(8,33%)   | 35<br><b>(4,09%)</b>   |
|                         | Totalité de l'entretien | 2<br>(5,13%)  | 148<br>(5,69%)         | 3<br>(6,67%)  | 127<br>(5,34%)         | 5<br>(8,06%)   | 236<br>(6,97%)         |

Le processus « Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques » est moins présent que d'autres processus du deuxième niveau, mais apparaît néanmoins, comme en témoignent ces verbatims : « *Dans mon idée, je pense que c'était*

*surtout pour partir de leurs prérequis (...), d'aller chercher un petit peu ce que les enfants ont déjà en tête pour partir de là et puis le modifier si besoin* » ; « *À l'ouverture de la leçon, je posais déjà des questions de contenu, (...), j'avais demandé aux*

enfants, « est-ce que vous savez ce que c'est arrondir un nombre ? ». Je leur avais demandé leur avis et là, on avait dit que ce n'était pas pertinent de le poser à l'ouverture de la leçon parce que du coup à part faire des hypothèses », ou encore « Parce que du coup, ça leur crée des liens et ils se rendent compte à quoi ça sert. C'est pour ça qu'après, si je vais faire une autre leçon, comme aujourd'hui, si je n'avais peut-être pas insisté, je ne suis pas sûre que ce soit acquis pour tout le monde ». En revanche, les processus « Légitimer sa pratique selon une préférence » ainsi que « Intentionnaliser sa pratique » sont très peu représentés dans les parties libres des entretiens. Ce dernier n'apparaît ainsi qu'à une seule reprise au sein du premier entretien. Cet extrait illustre ce que cette enseignante dit lors qu'elle intentionnalise sa pratique : « Et l'idée c'est d'essayer d'avoir de l'interaction avec lui et qu'il puisse répondre finalement à la question. Et l'idée, c'est d'aller chercher un petit peu et qu'il soit en raisonnement. Ce sont vraiment des questions, à la limite, décortiquées parce qu'il a eu une difficulté, il ne retrouvait plus l'auxiliaire avoir à l'imparfait et j'ai tout redécortiqué un petit peu avec lui pour essayer que ça revienne simplement déjà pour avoir cette partie-là ».

L'analyse des entretiens menés auprès de cette enseignante illustre particulièrement que le fait qu'elle légitime principalement sa pratique selon des arguments pédagogiques et contextuels sous l'impulsion des questions du chercheur. Ceci confirme ainsi l'impact du coaching directif sur la mobilisation des processus réflexifs. Toutefois, cela questionne également le fait que l'enseignante ne le fasse pas de manière spontanée au fil du dispositif et par conséquent les conditions au transfert de cette compétence. En effet, au bout de trois entretiens, nous aurions pu supposer que l'expression libre de processus réflexifs se développe davantage de manière autonome. Par ailleurs, nous observons que lors des deux premiers entretiens, cette enseignante justifie principalement sa pratique en référence à des préférences personnelles, sans mobilisation spontanée de cadres pédagogiques. Les justifications formulées apparaissent essentiellement en réponse aux questionnements du chercheur l'invitant à expliciter les raisons de certains choix pédagogiques observés, ce qui met en évidence une réflexivité encore guidée et dépendante du dispositif de coaching, mais aussi des choix qui semblent davantage s'effectuer en fonction de ses préférences et de ses habitudes qu'en fonction d'arguments pédagogiques.

**Tableau 4.** Nombre d'occurrences et de mots pour chaque processus réflexif du 2<sup>ème</sup> niveau (1<sup>er</sup> participant).

|                                 |                         | Entretien 1          |                         | Entretien 2          |                        | Entretien 3          |                        |
|---------------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|------------------------|
|                                 |                         | Nombre d'occurrences | Nombre de mots          | Nombre d'occurrences | Nombre de mots         | Nombre d'occurrences | Nombre de mots         |
| Niveau 2                        | Partie libre            | 10<br>(52,63%)       | 694<br><b>(52,50%)</b>  | 2<br>(22,22%)        | 182<br><b>(41,84%)</b> | 7<br>(58,33%)        | 508<br><b>(59,28%)</b> |
|                                 | Totalité de l'entretien | 22<br>(56,41%)       | 1 601<br>(61,60%)       | 18<br>(40,00%)       | 1172<br>(49,26%)       | 29<br>(46,77%)       | 1879<br>(55,48%)       |
| Légitimer préférence, tradition | Partie libre            | 1<br>(5,26%)         | 36<br><b>(2,72 %)</b>   | 1<br>(11,11%)        | 63<br><b>(14,48%)</b>  | 0<br>(0%)            | 0                      |
|                                 | Totalité de l'entretien | 4<br>(10,26%)        | 285<br>(10,97%)         | 4<br>(8,89%)         | 162<br>(6,81%)         | 1<br>(1,61%)         | 27<br>(0,80%)          |
| Légitimer arguments contextuels | Partie libre            | 3<br>(15,79%)        | 189<br><b>(14,30 %)</b> | 0<br>(0%)            | 0<br>(0%)              | 3<br>(25%)           | 166<br><b>(19,37%)</b> |
|                                 | Totalité de l'entretien | 7<br>(17,94%)        | 538<br>(20,70%)         | 5<br>(11,11%)        | 240<br>(10,09%)        | 15<br>(24,20%)       | 1069<br>(31,56%)       |

|                           |                         |                |                         |               |                        |              |                        |
|---------------------------|-------------------------|----------------|-------------------------|---------------|------------------------|--------------|------------------------|
| Légitimer arguments péda. | Partie libre            | 1<br>(5,26%)   | 122<br><b>(9,23 %)</b>  | 1<br>(11,11%) | 119<br><b>(27,36%)</b> | 1<br>(8,33%) | 101<br><b>(11,79%)</b> |
|                           | Totalité de l'entretien | 3<br>(7,69%)   | 331<br>(12,74%)         | 8<br>(17,78%) | 733<br>(30,81%)        | 3<br>(4,84%) | 199<br>(5,88%)         |
| Intentionnaliser          | Partie libre            | 1<br>(5,27%)   | 73<br><b>(5,52 %)</b>   | 0<br>(0%)     | 0<br>(0%)              | 0<br>(0%)    | 0<br>(0%)              |
|                           | Totalité de l'entretien | 1<br>(2,56%)   | 73<br>(2,81%)           | 0<br>(0%)     | 0<br>(0%)              | 5<br>(8,06%) | 251<br>(7,41%)         |
| Évaluer                   | Partie libre            | 4<br>(21,06 %) | 274<br><b>(20,73 %)</b> | 0<br>(0%)     | 0<br>(0%)              | 3<br>(25%)   | 241<br><b>(28,12%)</b> |
|                           | Totalité de l'entretien | 7<br>(17,95%)  | 374<br>(14,38%)         | 1<br>(2,22%)  | 37<br>(1,55%)          | 5<br>(8,06%) | 333<br>(9,83%)         |

Au sein du troisième niveau, le processus « Proposer une ou des alternatives » est le seul mobilisé dans la partie libre du 2<sup>ème</sup> et du 3<sup>ème</sup> entretien, comme en témoigne ces verbatims : « *On aurait pu fonctionner par correctif, éventuellement, l'idée étant toujours aussi que ceux qui ont tout à fait fini, je dois faire complètement autre chose, parce qu'il y en a qui en 2 minutes ont fini, si je leur donne même encore un autre travail* » ou encore « *J'aurais pu demander : « quelle stratégie vous avez utilisée pour encadrer des nombres ? »* ». Il s'agit du processus dominant de ce niveau sur la totalité des entretiens, affichant une nette augmentation : de 4 occurrences (160 mots) lors du premier entretien, à 11 occurrences

(316 mots) lors du troisième, accompagnée d'une légère diminution du volume lexical (40 mots / occurrence à 28 mots / occurrence). Les processus « Explorer des alternatives » et « Théoriser » ne sont pas mobilisés en partie libre et très peu dans la totalité des entretiens. Ainsi, dans la totalité du troisième entretien, « Théoriser » émerge avec une seule occurrence, mais un volume de mots significatif (209 mots), comme en témoigne ce verbatim : « *L'objectivation ce n'est déjà pas que du retour oral, je peux déjà, peut-être, le vérifier via l'écrit. Ça peut servir, c'est quand même une technique de gestion de classe malgré tout* ».

**Tableau 5.** Nombre d'occurrences et de mots pour chaque processus réflexif du 3<sup>ème</sup> niveau (1<sup>er</sup> participant).

|                                  |                         | Entretien 1          |                | Entretien 2          |                           | Entretien 3          |                      |
|----------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------|----------------------|---------------------------|----------------------|----------------------|
|                                  |                         | Nombre d'occurrences | Nombre de mots | Nombre d'occurrences | Nombre de mots            | Nombre d'occurrences | Nombre de mots       |
| Niveau 3                         | Partie libre            | 0<br>(0%)            | 0<br>(0%)      | 1<br>(11,11%)        | 21 mots<br><b>(4,83%)</b> | 1<br>(8,33%)         | 23<br><b>(2,68%)</b> |
|                                  | Totalité de l'entretien | 4<br>(10,26%)        | 160<br>(6,16%) | 6<br>(13,33%)        | 301<br>(12,66%)           | 13<br>(20,97%)       | 583<br>(17,21%)      |
| Proposer une ou des alternatives | Partie libre            | 0<br>(0%)            | 0<br>(0%)      | 1<br>(11,11%)        | 21<br><b>(4,83%)</b>      | 1<br>(8,33%)         | 23<br><b>(2,68%)</b> |
|                                  | Totalité de l'entretien | 4<br>(10,26%)        | 160<br>(6,16%) | 5<br>(11,11%)        | 242<br>(10,18%)           | 11<br>(17,75%)       | 316<br>(9,33%)       |
| Explorer des alternatives        | Partie libre            | 0<br>(0%)            | 0<br>(0%)      | 0<br>(0%)            | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)            | 0<br>(0%)            |
|                                  | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)            | 0<br>(0%)      | 1<br>(2,22%)         | 59<br>(2,48 %)            | 1<br>(1,61%)         | 58<br>(1,71%)        |
| Théoriser                        | Partie libre            | 0<br>(0%)            | 0<br>(0%)      | 0<br>(0%)            | 0<br>(0%)                 | 0<br>(0%)            | 0<br>(0%)            |
|                                  | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)            | 0<br>(0%)      | 0<br>(0%)            | 0<br>(0%)                 | 1<br>(1,61%)         | 209<br>(6,17%)       |

### 3.2 Deuxième participant

L'analyse des entretiens du deuxième participant met en évidence la présence initiale de processus réflexifs et une évolution entre le premier et le deuxième entretien. Lors du premier (avant formation), la partie libre comptait 2017 mots, dont 1013 mots liés à des processus réflexifs (50,22 %), tandis que l'ensemble de l'entretien présentait 17,91 % de mots réflexifs (36 processus). Après la formation, le deuxième entretien (1<sup>re</sup> séance de coaching) montre une augmentation des verbatims spontanés dans la partie libre (31 occurrences / 1575 mots, 53,41 %) ainsi que des

processus réflexifs dans l'ensemble de l'entretien (50 occurrences / 2434 mots, 28,97 %). Cette évolution indique une réflexivité renforcée par le questionnement du chercheur, bien que déjà spontanément présente. Lors du troisième entretien (2<sup>e</sup> séance de coaching), la mobilisation des processus réflexifs diminue dans la partie libre (21 occurrences / 1114 mots, 65,65 %) et dans l'ensemble de l'entretien (41 occurrences / 2023 mots, 26,46 %). Cette diminution s'accompagne toutefois d'une augmentation du volume lexical par occurrence, passant de 42 à 53 mots dans la partie libre et de 37 à 49 mots dans la totalité de l'entretien.

**Tableau 6.** Résultats globaux pour le 2<sup>ème</sup> participant.

|  | Entretien 1<br>(2017 mots dans la partie libre<br>/ 7425 mots au total) |                          | Entretien 2<br>(2949 mots dans la partie libre<br>/ 8401 mots au total) |                          | Entretien 3<br>(1697 mots dans la partie libre<br>/ 7645 mots au total) |                          |
|--|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|
| Nombre total de verbatims / mots liés aux trois processus réflexifs de la <b>partie libre</b>      | 24  | <b>1013<br/>(50,22%)</b> | 31  | <b>1575<br/>(53,41%)</b> | 21  | <b>1114<br/>(65,65%)</b> |
| Nombre total de verbatims / mots liés aux trois processus réflexifs sur la totalité de l'entretien | 36  | 1330<br>(17,91%)         | 50  | 2434<br>(28,97%)         | 41  | 2023<br>(26,46%)         |

L'analyse des niveaux de réflexivité montre une capacité initiale du participant 2 à se projeter (présence de verbatims liés au niveau 3 dès le 1<sup>er</sup> entretien). Toutefois, ce niveau tend à diminuer progressivement, notamment lors du troisième entretien, tant dans les parties libres que sur la totalité des entretiens. Parallèlement, le niveau 1 s'intensifie après la formation (entretien 2), indiquant une mobilisation accrue des processus réflexifs faisant état de la pratique, tandis que le niveau 2 témoigne de fluctuations en ce qui concerne le volume lexical des légitimations de la pratique. Ainsi, nous observons la situation suivante quant au volume lexical au sein des parties libres : 41 mots / occurrence dans l'entretien 1, 34 (entretien 2) et 39 (entretien 3). Une tendance semblable s'observe dans la totalité des entretiens, passant de 40 mots par occurrence

dans les deux premiers entretiens à 35 dans le dernier. En ce qui concerne l'analyse des entretiens de ce participant par niveau de réflexivité, nous observons une évolution de la mobilisation des trois niveaux qui révèle un renforcement des capacités à prendre de la distance vis-à-vis de sa pratique et, plus précisément, à la légitimer. Le niveau 1 connaît une augmentation après la formation. Le nombre d'occurrences de ce niveau dans la partie libre est passé de 10 occurrences (entretien 1) à 19 occurrences (entretien 2), avant de diminuer à 9 occurrences (entretien 3). En termes de volume de mots dans la partie libre, ce niveau a atteint un pic lors du 2<sup>ème</sup> entretien avec 66,35 % du volume total (1045 mots). En revanche, la mobilisation de processus réflexifs liés aux niveaux 2 et 3 diminuent au fil des entretiens.

**Tableau 7.** Comparaison du nombre d'occurrences et du nombre de mots au sein de chaque niveau (2<sup>ème</sup> participant).

|          |                         | Entretien 1                 |                            | Entretien 2                 |                            | Entretien 3                 |                            |
|----------|-------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
|          |                         | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR |
| Niveau 1 | Partie libre            | 10<br>(41,67%)              | 365<br><b>(36,03%)</b>     | 19<br>(61,29%)              | 1045<br><b>(66,35%)</b>    | 9<br>(42,86%)               | 533<br><b>(47,85%)</b>     |
|          | Totalité de l'entretien | 17<br>(47,22%)              | 544<br>(40,90%)            | 32<br>(64%)                 | 1658<br>(68,12%)           | 20<br>(48,78%)              | 1127<br>(55,71%)           |
| Niveau 2 | Partie libre            | 9<br>(37,5%)                | 372<br><b>(36,72 %)</b>    | 8<br>(25,81%)               | 275<br><b>(17,46%)</b>     | 9<br>(42,86%)               | 348<br><b>(31,24%)</b>     |
|          | Totalité de l'entretien | 10<br>(27,78%)              | 395<br>(29,70%)            | 10<br>(20%)                 | 395<br>(16,23%)            | 17<br>(41,46%)              | 601<br>(29,71%)            |
| Niveau 3 | Partie libre            | 5<br>(20,83%)               | 276<br><b>(27,25%)</b>     | 4<br>(12,90%)               | 255<br><b>(16,19%)</b>     | 3<br>(14,28%)               | 233<br><b>(20,91%)</b>     |
|          | Totalité de l'entretien | 9<br>(25%)                  | 390<br>(29,33%)            | 8<br>(16%)                  | 381<br>(15,65%)            | 4<br>(9,76%)                | 295<br>(14,58%)            |

Au sein du premier niveau, le processus « Décrire sa pratique » a montré une évolution qualitative, son volume moyen par occurrence en partie libre passant d'environ 35 mots lors du premier entretien à près de 60 mots lors du troisième entretien. Les extraits qui suivent illustrent la capacité de cet enseignant à décrire sa pratique : « (...) *je leur avais dit à chacun de prendre leur cahier de brouillon et qu'ils puissent, pendant que je donne des explications, prendre des notes parce que je leur ai dit que quand on veut mémoriser quelque chose, le mieux à faire, ce n'est pas juste d'écouter, c'est d'écouter et de prendre des notes en même temps pour mieux enregistrer* » ou encore « *J'ai posé beaucoup de questions, mais c'étaient souvent les mêmes questions. C'était souvent par rapport aux étapes...* ». De son côté, le processus « Prendre conscience » a culminé lors du deuxième entretien avec 6 occurrences et 455 mots

dans la partie libre, comme en témoigne cet extrait : « *Je me suis rendu compte que plus d'une demi-heure de modelage c'était quand même costaud et j'ai bien vu que j'avais trois élèves qui par moments étaient un peu couchés sur leur banc où je ne les ai pas sentis très impliqués* ». Ensuite, le processus « Pointer ses difficultés » était présent au début (4 occurrences / 133 mots lors du premier entretien), mais a fortement diminué (1 occurrence lors du deuxième entretien) et a disparu totalement du discours lors du troisième entretien. L'extrait qui suit illustre ce qu'a dit cet enseignant lorsqu'il a pointé une difficulté : « *Je me suis senti démuni parce que j'ai répété comment faire, j'ai reformulé et même comme ça, il [l'élève] n'a pas su donc je me suis dit : « je suis dans un cul-de-sac, je passe à autre chose pour maintenir le rythme dans la classe ».*

**Tableau 8.** Nombre d'occurrences et de mots pour chaque processus réflexif du 1er niveau (2<sup>ème</sup> participant).

|                         |                         | Entretien 1                 |                            | Entretien 2                 |                            | Entretien 3                 |                            |
|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
|                         |                         | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR |
| Niveau 1                | Partie libre            | 10<br>(41,67%)              | 365<br><b>(36,03%)</b>     | 19<br>(61,29%)              | 1045<br><b>(66,35%)</b>    | 9<br>(42,86%)               | 533<br><b>(47,85%)</b>     |
|                         | Totalité de l'entretien | 17<br>(47,22%)              | 544<br>(40,90%)            | 32<br>(64%)                 | 1658<br>(68,12%)           | 20<br>(48,78%)              | 1127<br>(55,71%)           |
| Décrire sa pratique     | Partie libre            | 4<br>(16,67%)               | 140<br><b>(13,82%)</b>     | 11<br>(35,48%)              | 510<br><b>(32,38%)</b>     | 6<br>(28,58%)               | 358<br><b>(32,14%)</b>     |
|                         | Totalité de l'entretien | 7<br>(19,44%)               | 178<br>(13,38%)            | 17<br>(34%)                 | 809<br>(33,25%)            | 16<br>(39,02%)              | 849<br>(41,97%)            |
| Prendre conscience      | Partie libre            | 2<br>(8,33%)                | 92<br><b>(9,08%)</b>       | 6<br>(19,35%)               | 455<br><b>(28,89%)</b>     | 3<br>(14,28%)               | 175<br><b>(15,71%)</b>     |
|                         | Totalité de l'entretien | 6<br>(16,67%)               | 233<br>(17,52%)            | 10<br>(20%)                 | 610<br>(25,07%)            | 4<br>(9,76%)                | 278<br>(13,74%)            |
| Se questionner          | Partie libre            | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 1<br>(3,23%)                | 34<br><b>(2,16%)</b>       | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |
|                         | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 4<br>(8%)                   | 193<br>(7,93%)             | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |
| Pointer ses difficultés | Partie libre            | 4<br>(16,67%)               | 133<br><b>(13,13 %)</b>    | 1<br>(3,23%)                | 46<br><b>(2,92%)</b>       | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |
|                         | Totalité de l'entretien | 4<br>(11,11%)               | 133<br>(10,00%)            | 1<br>(2%)                   | 46<br>(1,88%)              | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |

De son côté, le niveau 2 a connu un renforcement qualitatif et quantitatif en fin de dispositif. La proportion d'occurrences dans la partie libre, après avoir diminué initialement, a augmenté significativement lors du troisième entretien (42,86 % des occurrences / 9 occurrences). Le processus « Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition » a subi une forte baisse dans la partie libre, passant de 5 occurrences (entretien 1) à seulement 1 occurrence (entretien 3). Inversement, le processus « Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques » a montré une progression constante et significative. En partie libre, il est passé de 1 occurrence (entretien 1) à 6 occurrences (entretien 3). Sur la totalité des entretiens, il est passé de 2 occurrences (entretien 1) à 11 occurrences (entretien 3). Les extraits qui suivent illustrent les propos de cet enseignant légitimant sa pratique au

regard d'arguments pédagogiques : « Comme ça, les élèves auront les bons termes quand ils doivent expliquer les choses, pour qu'ils puissent en effet reformuler aussi s'ils doivent expliquer à quelqu'un comment faire pour appliquer cette démarche », « C'était un peu long, mais ça avait beaucoup plus de sens que réduire les fractions au même dénominateur », « Je pense que c'était nécessaire de faire de rappeler le vocabulaire parce que j'ai bien vu que il y avait certains élèves pour qui « numérateurs », « dénominateurs », c'était pas encore ancré ». De son côté, le processus « Évaluer sa pratique » n'est apparu qu'au troisième entretien (2 occurrences / 59 mots), comme en témoigne ce verbatim : « Maintenant, moi je trouve que les élèves ont bien compris les étapes et ils ont limite envie de me dire « Monsieur, c'est bon, on a compris les étapes, laissez-nous travailler tout seuls » ».

**Tableau 9.** Nombre d'occurrences et de mots pour chaque processus réflexif du 2<sup>ème</sup> niveau (2<sup>ème</sup> participant).

|                                 |                         | Entretien 1                 |                              | Entretien 2                 |                             | Entretien 3                 |                             |
|---------------------------------|-------------------------|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                                 |                         | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR   | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR  | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR  |
| Niveau 2                        | Partie libre            | 9<br>(37,5%)                | 372 mots<br><b>(36,72 %)</b> | 8<br>(25,81%)               | 275 mots<br><b>(17,46%)</b> | 9<br>(42,86%)               | 348 mots<br><b>(31,24%)</b> |
|                                 | Totalité de l'entretien | 10<br>(27,78%)              | 395 mots<br>(29,70%)         | 10<br>(20%)                 | 395<br>(16,23%)             | 17<br>(41,46%)              | 601<br>(29,71%)             |
| Légitimer préférence, tradition | Partie libre            | 5<br>(20,83 %)              | 199<br><b>(19,64 %)</b>      | 3<br>(9,68%)                | 120<br><b>(7,62%)</b>       | 1<br>(4,77%)                | 11<br><b>(0,99%)</b>        |
|                                 | Totalité de l'entretien | 5<br>(13,89%)               | 199<br>(14,97%)              | 3<br>(6%)                   | 120<br>(4,93%)              | 2<br>(4,88%)                | 32<br>(1,58%)               |
| Légitimer arguments contextuels | Partie libre            | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                    | 3<br>(9,68%)                | 82<br><b>(5,21%)</b>        | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   |
|                                 | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                    | 4<br>(8%)                   | 166<br>(6,82%)              | 2<br>(4,88%)                | 100<br>(4,94%)              |
| Légitimer arguments péda.       | Partie libre            | 1<br>(4,17%)                | 26<br><b>(2,57 %)</b>        | 2<br>(6,45%)                | 73<br><b>(4,63%)</b>        | 6<br>(28,58%)               | 278<br><b>(24,95%)</b>      |
|                                 | Totalité de l'entretien | 2<br>(5,56%)                | 49<br>(3,68%)                | 3<br>(6%)                   | 109<br>(4,48%)              | 11<br>(26,82%)              | 410<br>(20,27%)             |
| Intentionnaliser sa pratique    | Partie libre            | 3<br>(12,5 %)               | 147<br><b>(14,51 %)</b>      | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   |
|                                 | Totalité de l'entretien | 3<br>(8,33%)                | 147<br>(11,05%)              | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)0                  |
| Évaluer sa pratique             | Partie libre            | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 2<br>(9,51%)                | 59<br><b>(5,30%)</b>        |
|                                 | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                    | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 2<br>(4,88%)                | 59<br>(2,92%)               |

Le niveau 3 est caractérisé par une capacité du participant à se projeter dès le début du dispositif, bien qu'il ait légèrement diminué en termes de fréquence à la fin de celui-ci. Dans la partie libre, le niveau 3 représente 20,83 % des occurrences lors du premier entretien (5 occurrences / 276 mots). Bien que le nombre d'occurrences dans la partie libre ait diminué (3 occurrences lors du troisième entretien), le volume moyen de mots par occurrence pour le processus « Proposer une ou des alternatives » a augmenté nettement (passant d'environ 55 mots / occurrence (premier entretien) à 78 mots / occurrence (troisième entretien). Cela indique que, si l'enseignant propose moins d'alternatives différentes spontanément, chacune est formulée de manière plus détaillée et élaborée, comme en témoigne ce verbatim : « *Je pourrais fragmenter le modelage. C'est peut-être juste me dire « allez, moi je me concentre aujourd'hui sur un modelage des deux premières*

*étapes* ». Et si ça, c'est déjà maîtrisé, je pourrais ajouter les autres étapes pour que ça soit plus court et qu'après je puisse limite faire une pratique guidée sur juste les deux premières étapes et après ajouter les autres, faire un modelage avec les dernières étapes et refaire une pratique guidée avec les autres ». Le processus « Explorer des alternatives » n'est apparu qu'une seule fois dans la partie libre du deuxième entretien, comme en témoigne ce verbatim : « (...) *je ne sais pas pourquoi, mais cette histoire de petit gobelet avec des petits morceaux de bois, ça ne me plait pas. Alors, je me suis dit : « est-ce que je n'aurais pas une sorte de jeu de carte avec les prénoms des élèves dessus et comme ça, je le sors de ma poche ? Tac, tac, tac, allez un tel, peut-être que ça irait ?* ». Mais les petits bâtonnets j'ai déjà fait ça en stage et je sais bien qu'à chaque fois le gobelet tombe (...). Il faut que ça soit efficace ».

**Tableau 10.** Nombre d'occurrences et de mots pour chaque processus réflexif du 3<sup>ème</sup> niveau (2<sup>ème</sup> participant).

|                                  |                         | Entretien 1                 |                            | Entretien 2                 |                            | Entretien 3                 |                            |
|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
|                                  |                         | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR |
| Niveau 3                         | Partie libre            | 5<br>(20,83 %)              | 276<br><b>(27,25%)</b>     | 4<br>(12,90%)               | 255<br><b>(16,19%)</b>     | 3<br>(14,28%)               | 233<br><b>(20,91%)</b>     |
|                                  | Totalité de l'entretien | 9<br>(25%)                  | 390<br>(29,33%)            | 8<br>(16%)                  | 381<br>(15,65%)            | 4<br>(9,76%)                | 295<br>(14,58%)            |
| Proposer une ou des alternatives | Partie libre            | 5<br>(20,83 %)              | 276<br><b>(27,25%)</b>     | 3<br>(9,68%)                | 159<br><b>(10,10%)</b>     | 3<br>(14,29%)               | 233<br><b>(20,91%)</b>     |
|                                  | Totalité de l'entretien | 8<br>(22,22%)               | 352<br>(26,47%)            | 6<br>(12%)                  | 251<br>(10,31%)            | 4<br>(9,76%)                | 295<br>(14,58%)            |
| Explorer des alternatives        | Partie libre            | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 1<br>(3,22%)                | 96<br><b>(6,09%)</b>       | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |
|                                  | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 2<br>(4%)                   | 130<br>(5,34%)             | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |
| Théoriser                        | Partie libre            | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |
|                                  | Totalité de l'entretien | 1<br>(2,78%)                | 38<br>(2,86%)              | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |

### 3.3 Troisième participant

L'analyse des propos du troisième participant montre une évolution contrastée de la mobilisation des processus réflexifs au fil du dispositif. Lors du premier entretien (avant formation), 14 verbatims réflexifs ont été relevés, représentant 565 mots, soit 42,29 % de l'ensemble des mots.

Après la formation, le deuxième entretien (1<sup>re</sup> séance de coaching) met en évidence une forte augmentation de la réflexivité, avec 35 verbatims en partie libre (1904 mots, 68,46 %) et 83 verbatims sur l'ensemble de l'entretien (3537 mots, 24,46 %).

Lors du troisième entretien (2<sup>e</sup> séance de coaching), on observe une diminution quantitative des processus réflexifs, tant dans la partie libre (28 verbatims / 714 mots, 72,12 %) que dans l'entretien complet (43 verbatims / 1614 mots, 57,54 %). Cette baisse s'accompagne d'une diminution du volume lexical par occurrence, passant d'environ 54 à 25 mots, pouvant traduire des propos moins développés. Cette évolution peut toutefois s'expliquer par la dynamique relationnelle instaurée, l'enseignant ayant déjà largement explicité et justifié sa pratique lors des entretiens précédents.

**Tableau 11.** Résultats globaux pour le 3<sup>ème</sup> participant.

|   | Entretien 1<br>(1336 mots dans la partie libre / 1336 mots au total) |                        | Entretien 2<br>(2 781 mots dans la partie libre / 14 462 mots au total) |                         | Entretien 3<br>(990 mots dans la partie libre / 2805 mots au total) |                        |
|---|--|------------------------|---|-------------------------|---|------------------------|
|   | 14   | 565<br><b>(42,29%)</b> | 35  | 1904<br><b>(68,46%)</b> | 28  | 714<br><b>(72,12%)</b> |
| Nombre total de verbatims/mots liés aux PR de la <b>partie libre</b>      | 14   | 565<br>(42,29%)        | 35  | 1904<br>(68,46%)        | 28  | 714<br>(72,12%)        |
| Nombre total de verbatims/mots liés aux PR sur la totalité de l'entretien | 14   | 565<br>(42,29%)        | 83  | 3537<br>(24,46%)        | 43  | 1614<br>(57,54%)       |

Si nous nous intéressons aux niveaux de réflexivité présents dans les entretiens de ce participant, nous constatons tout d'abord que le premier niveau est fortement mobilisé au fil des échanges. Dans la partie libre de chaque entretien, les occurrences pour les processus du premier niveau passent de 10 (entretien 1) à 18 (entretien 2), puis se stabilisent à 18 (entretien 3). Le volume de mots suit une tendance similaire : 353 mots (entretien 1), 1143 mots (entretien 2), avant de retomber à 475 mots (entretien 3). Les processus réflexifs de ce niveau s'illustrent notamment dès le premier entretien par des verbatims comme : « *J'expose bien le « où » et le « quand », est-ce qu'on va utiliser ça ?* » ; « *Je dis bien le pourquoi je vais leur apprendre ça* » ; « *À 6 minutes, je parle d'inhibition, mais je n'ai pas expliqué ce que c'était l'inhibition* » ; « *Il m'a manqué aussi au tout début de la leçon, la définition du concept* ». En ce qui concerne le niveau 2, la proportion d'occurrences dans la partie libre des entretiens est plus faible. Lors du premier entretien, nous observons la présence de

1 occurrence (144 mots), dont voici un extrait : « *Dans un premier temps je préfère cadrer pour l'enfant qui en aurait besoin* ». Le nombre d'occurrence passe à 10 (528 mots) dans le deuxième entretien et 5 (88 mots) dans le troisième pour la partie libre des entretiens. Nous constatons par ailleurs que le volume lexical pour ce niveau diminue fortement, notamment dans les parties libres, passant de 144 mots / occurrence (entretien 1) à 53 (entretien 2) à 18 (entretien 3). Quant au niveau 3, il est dans l'ensemble moins mobilisé que les deux premiers, à tout le moins dans les parties libres des entretiens. Ainsi, le nombre d'occurrence passe de 3 (68 mots) dans le premier entretien à 7 (233 mots) dans le deuxième entretien à 5 (151 mots) dans le troisième. L'extrait qui suit illustre ce que dit cette enseignante lorsqu'elle évoque des alternatives à sa pratique : « *J'aurais dû définir le concept* » ; « *Il aurait été aussi peut être intéressant en revanche de demander aux enfants au tout début de la leçon, Eh bien quels seraient les avantages ?* ».

**Tableau 12.** Comparaison du nombre d'occurrences et du nombre de mots au sein de chaque niveau (3<sup>ème</sup> participant).

|          |                         | Entretien 1                 |                            | Entretien 2                 |                            | Entretien 3                 |                            |
|----------|-------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
|          |                         | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR |
| Niveau 1 | Partie libre            | 10<br>(71,43%)              | 353<br>(62,47%)            | 18<br>(51,43%)              | 1143<br>(60,03%)           | 18<br>(64,29%)              | 475<br>(66,53%)            |
|          | Totalité de l'entretien | 10                          | 353                        | 49<br>(59,04%)              | 2159<br>(61,04%)           | 31<br>(72,1%)               | 806<br>(49,94%)            |
| Niveau 2 | Partie libre            | 1<br>(7,14%)                | 144<br>(25,49%)            | 10<br>(28,57%)              | 528<br>(27,71%)            | 5<br>(17,86%)               | 88<br>(12,32%)             |
|          | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 19<br>(22,89%)              | 839<br>(23,72%)            | 12<br>(27,91%)              | 271<br>(16,8%)             |
| Niveau 3 | Partie libre            | 3<br>(21,43%)               | 68<br>(12,04%)             | 7<br>(20%)                  | 233<br>(12,26%)            | 5<br>(17,86%)               | 151<br>(21,15%)            |
|          | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 15<br>(18,07%)              | 539<br>(15,24%)            | 10<br>(23,26%)              | 537<br>(33,27%)            |

Au sein du premier niveau, les différents processus réflexifs sont présents au sein des entretiens menés auprès de ce participant. Dans les parties libres de chaque entretien, le processus « Décrire sa pratique » apparaît 3 fois lors du premier entretien (139 mots), soit une moyenne d'environ 46 mots par occurrence. Lors du deuxième entretien, le nombre d'occurrences augmente (10 occurrences / 785 mots). Enfin, au troisième entretien, 9 occurrences sont également relevées (274 mots). De son côté, le processus «

Prendre conscience » présente une évolution marquée par une présence un peu plus importante au fil des entretiens. Dans la partie libre des entretiens, le nombre d'occurrences est de 1 (69 mots) lors du premier, de 2 (49 mots) lors du deuxième et 5 (165 mots) lors du troisième. Dans la totalité de chaque entretien, l'évolution est différente : 14 occurrences (327 mots) dans le deuxième entretien et une diminution lors du troisième entretien (7 occurrences / 200 mots). Du côté du processus « Se questionner »,

nous observons une certaine stabilité du nombre d'occurrences au fil des entretiens (4, 5 et 4). Toutefois, le nombre de mots associés aux verbatims illustrant ce processus varie de 69 à 254 et, enfin, à 36. Cela correspond à 50 mots par occurrence lors du deuxième entretien, contre 17 au premier et 9 au dernier. Les verbatims qui suivent illustrent les propos de cette enseignante lorsqu'elle se questionne : « *Est-ce que je verbalise les questions fondamentales ?* » ; « *Est-ce que je verbalise ma décision ?* » ; « *Est-ce que j'ai enlevé tout élément implicite ?* » ; « *Est-ce que mon tableau d'ancrage fait référence aux questions essentielles ?* ». Cette enseignante, dont l'objectif de développement

consistait à rendre visibles ses propres démarches mentales, a ainsi intégré les questions de la grille d'analyse de ce geste professionnel lorsqu'elle évoque sa pratique. Enfin, le processus « Pointer ses difficultés » apparaît comme le processus de niveau 1 le moins mobilisé par cette participante. Il est totalement absent du troisième entretien et ne se manifeste qu'à 2 et 1 reprise(s) dans les deux premiers entretiens (parties libres), comme en témoignent ce verbatim : « *Je n'ai pas utilisé les bons termes pour évoquer le côté de l'angle qui est après la graduation de l'angle droit (...). Voilà les petites choses que j'aurais pu dire autrement pour éviter de nuire à l'apprentissage* ».

**Tableau 13.** Nombre d'occurrences et de mots pour chaque processus réflexif du 1<sup>er</sup> niveau (3<sup>ème</sup> participant).

|                         |                         | Entretien 1                 |                            | Entretien 2                 |                            | Entretien 3                 |                            |
|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
|                         |                         | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR |
| Niveau 1                | Partie libre            | 10<br>(71,43%)              | 353<br>(62,47%)            | 18<br>(51,43%)              | 1143<br><b>(60,03%)</b>    | 18<br>(64,29%)              | 475<br><b>(66,53%)</b>     |
|                         | Totalité de l'entretien | 10                          | 353                        | 49<br>(59,04%)              | 2159<br>(61,04%)           | 31<br>(72,1%)               | 806<br>(49,94%)            |
| Décrire sa pratique     | Partie libre            | 3<br>(21,43%)               | 139<br>(24,60%)            | 10<br><b>(28,57%)</b>       | 785<br><b>(41,23%)</b>     | 9<br><b>(32,14%)</b>        | 274<br><b>(38,38%)</b>     |
|                         | Totalité de l'entretien | 3                           | 353                        | 20<br>(24,10%)              | 1278<br>(36,13%)           | 15<br>(34,88%)              | 423<br>(26,21%)            |
| Prendre conscience      | Partie libre            | 1<br>(7,14%)                | 69<br>(12,21%)             | 2<br><b>(5,71%)</b>         | 49<br><b>(2,57%)</b>       | 5<br><b>(17,86%)</b>        | 165<br><b>(23,11%)</b>     |
|                         | Totalité de l'entretien | 1                           | 69                         | 14<br>(16,87%)              | 327<br>(9,25%)             | 7<br>(16,28%)               | 200<br>(12,39%)            |
| se questionner          | Partie libre            | 4<br>(28,57%)               | 69<br>(12,21%)             | 5<br><b>(14,29%)</b>        | 254<br><b>(13,34%)</b>     | 4<br><b>(14,29%)</b>        | 36<br><b>(5,04%)</b>       |
|                         | Totalité de l'entretien | 4                           | 69                         | 11<br>(13,25%)              | 381<br>(10,77%)            | 6<br>(13,95%)               | 86<br>(5,33%)              |
| Pointer ses difficultés | Partie libre            | 2<br>(14,29%)               | 76<br>(13,45%)             | 1<br><b>(2,86%)</b>         | 55<br><b>(2,89%)</b>       | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |
|                         | Totalité de l'entretien | 2                           | 76                         | 4<br>(4,82%)                | 173<br>(4,89%)             | 3<br>(6,98%)                | 97<br>(6,01%)              |

Au sein du deuxième niveau, deux processus réflexifs dominant chez cette participante : « Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques » et « Évaluer sa pratique ». Lors du premier entretien (partie libre), ces processus apparaissent respectivement à 5 et 4 reprises, totalisant 348 mots et 153 mots. En ce qui concerne les processus « Légitimer sa pratique en fonction d'une

préférence » et « Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels », ils n'apparaissent qu'à une seule reprise, respectivement lors du deuxième et du troisième entretien. Enfin, le processus « intentionnaliser sa pratique » est absent du discours de ce participant. Nous constatons également que le volume lexical pour les processus réflexifs mobilisés diminue, indiquant des propos

moins élaborés. Notons par exemple le processus « Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques » pour lequel lors du deuxième entretien, nous observons un ratio de 70 mots / occurrence et lors du troisième entretien 19 mots / occurrence. En voici un exemple : « *Et l'idée c'était aussi de faire un lien parce que, en dehors de cette*

*leçon-là, on avait travaillé le contenu de la leçon au niveau compréhension du texte et on en avait profité aussi pour voir un petit peu un regard critique sur les différents articles : ceux qui arrivent plutôt très vite après un événement, eh bien du coup ne dévoilent quasiment (...)* ».

**Tableau 14.** Nombre d'occurrences et de mots pour chaque processus réflexif du 2<sup>ème</sup> niveau (3<sup>ème</sup> participant).

|                                 |                         | Entretien 1                 |                            | Entretien 2                 |                            | Entretien 3                 |                            |
|---------------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
|                                 |                         | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR |
| Niveau 2                        | Partie libre            | 1<br>(7,14%)                | 144<br>(25,49%)            | 10<br><b>(28,57%)</b>       | 528<br><b>(27,71%)</b>     | 5<br><b>(17,86%)</b>        | 88<br><b>(12,32%)</b>      |
|                                 | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 19<br>(22,89%)              | 839 mots<br>(23,72%)       | 12<br>(27,91%)              | 271<br>(16,8%)             |
| Légitimer préférence, tradition | Partie libre            | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 1<br><b>(2,86%)</b>         | 27<br><b>(1,41%)</b>       | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |
|                                 | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 5<br>(6,02%)                | 192<br>(5,43%)             | 2<br>(4,65%)                | 51<br>(3,16%)              |
| Légitimer arguments contextuels | Partie libre            | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 1<br><b>(3,57%)</b>         | 23<br><b>(3,22%)</b>       |
|                                 | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 1<br>(2,36%)                | 23<br>(1,42%)              |
| Légitimer arg. pédago.          | Partie libre            | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 5<br><b>(14,29%)</b>        | 348<br><b>(18,27%)</b>     | 3<br><b>(10,71%)</b>        | 58<br><b>(8,12%)</b>       |
|                                 | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 5<br>(6,02%)                | 348<br>(9,84%)             | 4<br>(9,3%)                 | 90<br>(5,58%)              |
| Intentionnaliser sa pratique    | Partie libre            | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |
|                                 | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 4<br>(4,82%)                | 141<br>(3,99%)             | 3<br>(6,98%)                | 50<br>(3,10%)              |
| Évaluer sa pratique             | Partie libre            | 1<br>(7,14%)                | 144<br>(25,49%)            | 4<br><b>(11,43%)</b>        | 153<br><b>(8,03%)</b>      | 1<br><b>(3,57%)</b>         | 7<br><b>(0,98%)</b>        |
|                                 | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 5<br>(6,02%)                | 158<br>(4,46%)             | 2<br>(4,65%)                | 55<br>(3,41%)              |

Au sein du troisième niveau, un seul processus se distingue nettement dans la partie libre : « Proposer une ou des alternatives ». Bien qu'il soit peu présent dans la partie libre du premier entretien, il tend à se manifester davantage au fil du dispositif. En effet, 2 occurrences (43 mots) sont relevées lors du premier entretien, voici un exemple : « *Il aurait fallu que je mette en évidence la problématique. En disant par exemple, je vois que lorsque vous êtes face à une animation, vous levez souvent la main alors que la personne n'a pas terminé son explication* ». Le

nombre d'occurrence pour ce processus est de 7 lors du deuxième entretien (233 mots) et de 5 lors du troisième entretien (151 mots). De son côté, le processus « Explorer des alternatives » est totalement absent du discours de ce répondant, tandis que « Théoriser » apparaît une seule fois (25 mots), uniquement lors du premier entretien, comme le montre cet extrait : « *Donc qu'est-ce que j'ai appris ? C'est peut-être décortiquer plus mon sujet de leçon pour voir s'il n'y a pas des stratégies avant à enseigner* ».

**Tableau 15.** Nombre d'occurrences et de mots pour chaque processus réflexif du 3ème niveau (3ème participant).

|                                  |                         | Entretien 1                 |                            | Entretien 2                 |                             | Entretien 3                 |                            |
|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
|                                  |                         | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR  | Nombre d'occurrences des PR | Nombre de mots liés aux PR |
| Niveau 3                         | Partie libre            | 3<br>(21,43%)               | 68<br>(12,04%)             | 7<br><b>(20%)</b>           | 233 mots<br><b>(12,26%)</b> | 5<br><b>(17,86%)</b>        | 151<br><b>(21,15%)</b>     |
|                                  | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 15<br>(18,07%)              | 539<br>(15,24%)             | 10<br>(23,26%)              | 537<br>(33,27%)            |
| Proposer une ou des alternatives | Partie libre            | 2<br>(14,29%)               | 43<br>(7,61%)              | 7<br><b>(20%)</b>           | 233<br><b>(12,26%)</b>      | 5<br><b>(17,86%)</b>        | 151<br><b>(21,15%)</b>     |
|                                  | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 15<br>(18,07%)              | 539<br>(15,24%)             | 10<br>(23,26%)              | 537<br>(33,27%)            |
| Explorer des alternatives        | Partie libre            | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |
|                                  | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |
| Théoriser                        | Partie libre            | 1<br>(7,14%)                | 25<br>(4,43%)              | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |
|                                  | Totalité de l'entretien | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                   | 0<br>(0%)                  |

#### 4. Discussion conclusive

Cette recherche s'inscrit dans le contexte d'une réforme éducative d'envergure en Belgique francophone, visant à renforcer l'efficacité et l'équité du système éducatif, en valorisant l'autonomie des établissements et la liberté pédagogique des équipes (FWB, 2017). Cependant, comme le soulignent Baffrey et Littré (2015), cette autonomie conduit parfois à des dispositifs de développement professionnel peu structurés et faiblement liés au contexte de classe, limitant leur impact. De même, l'approche classique de l'accompagnement, fondée sur une posture de retrait (Paul, 2012), contraste avec les recherches montrant l'efficacité de dispositifs structurés combinant coaching, observation et feedback (Darling-Hammond et al., 2017 ; Richard et al., 2017). En effet, en dehors de cette expérience « pilote », les dispositifs le plus souvent mis en œuvre par les formateurs et les CSA dans le réseau libre confessionnel demeurent souvent locaux et peu articulés aux pratiques de classe, limitant leur portée (Baffrey et Littré, 2015). Constatant les limites des dispositifs de développement professionnels existants (Richard et al., 2017 ; Gauthier, 2016), nous avons conçu un dispositif structuré combinant

formation ciblée, observation, coaching individualisé et réflexivité guidée, centré sur l'enseignement explicite. Ainsi, contrairement aux dispositifs « classiques », souvent ponctuels et faiblement articulés aux pratiques de classe, le dispositif étudié repose sur une structuration rigoureuse intégrant observations contextualisées, coaching directif et formation à la réflexivité, notamment via l'observation vidéo et la rétroaction structurée (Bocquillon, 2020).

Les résultats ouvrent des perspectives prometteuses quant à la diffusion du dispositif, en montrant une mobilisation progressive et plus élaborée des processus réflexifs. Toutefois, l'efficacité d'un tel dispositif dépend des conditions de mise en œuvre (durée, posture des accompagnateurs, ancrage dans des référents explicites). Nos résultats montrent une progression différenciée selon les participants : pour le premier, une réflexivité de plus en plus fréquente et argumentée ; pour le deuxième, un renforcement des justifications pédagogiques et de la capacité à proposer des alternatives ; pour le troisième, une intensification suivie d'une stabilisation plus concise. Dans tous les cas, une prédominance initiale des processus descriptifs est observée, ce qui corrobore la littérature (Darling-Hammond et al., 2017). Ces

résultats confirment que la réflexivité constitue un levier central du développement professionnel. Ils soulignent également le rôle déterminant de l'articulation entre réflexion et feedback. Les séances de coaching, fondées sur l'observation et un questionnement guidé, favorisent des raisonnements professionnels plus explicites. Le recours à la vidéo apparaît pertinent pour objectiver les pratiques, bien que ses effets sur la profondeur des analyses nécessitent encore d'être investigués (Vifquin & Frenay, 2018). La réflexivité apparaît comme un processus de médiation permettant de transformer les rétroactions en ajustements concrets. Ces résultats s'inscrivent dans les théories de l'apprentissage des adultes (Darling-Hammond et al., 2017), selon lesquelles l'expérience constitue une ressource centrale. Le dispositif favorise une dynamique de remise en question, tout en montrant que la réflexivité nécessite un apprentissage structuré et inscrit dans la durée.

Les résultats de cette recherche invitent également à interroger la posture adoptée par les conseillers au soutien et à l'accompagnement (CSA) impliqués dans le dispositif. Ceux-ci ont endossé une posture hybride, articulant des rôles de chercheur, de coach et d'expert pédagogique. Cette posture se distingue d'une conception strictement non directive de l'accompagnement, souvent associée aux fonctions de conseil (Paul, 2012), en ce qu'elle suppose une implication active dans l'analyse des pratiques, la formulation de rétroactions structurées et la mobilisation explicite de repères issus de la recherche.

Les résultats suggèrent que cette posture experte coach constitue un levier déterminant pour soutenir la mobilisation des processus réflexifs, en particulier lorsque les enseignants ne disposent pas encore de repères stabilisés leur permettant de légitimer et d'ajuster leurs pratiques de manière autonome. Toutefois, cette posture hybride n'est pas exempte de tensions : elle nécessite une vigilance constante quant à l'équilibre entre accompagnement et prescription, ainsi qu'une clarification des visées poursuivies (formatives, réflexives, scientifiques). Ces constats soulignent que la professionnalité des CSA repose sur une double compétence : d'une part, une expertise pédagogique approfondie des modèles d'enseignement mobilisés, et d'autre part, une compétence méthodologique en matière

d'accompagnement, de coaching et d'analyse des pratiques. La capacité à articuler ces dimensions apparaît dès lors comme une condition essentielle pour soutenir un développement professionnel structuré, durable et fondé sur des critères explicites.



Plusieurs considérations méthodologiques méritent d'être mises en évidence dans le cadre de cette conclusion. Ainsi, le caractère volontaire et engagé des participants, bien que limitant la transférabilité, constitue une condition favorable à l'émergence de la réflexivité. De même, la diversité des chercheurs impliqués enrichit l'analyse tout en posant un défi d'harmonisation méthodologique. Cette recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire, menée dans un contexte favorable à l'accompagnement professionnel. Le recueil et l'analyse des données ont été réalisés par trois chercheurs, chacun apportant une perspective complémentaire. La création de guides d'entretien et de grilles d'analyse communes ont permis de garantir une certaine homogénéité et de réduire les risques de subjectivité. Toutefois, la diversité des approches a enrichi l'interprétation des verbatims tout en nécessitant une vigilance méthodologique. Le choix d'une étude de cas centrée sur trois enseignants permet une analyse des trajectoires individuelles, révélant des tendances significatives sans prétendre à une généralisation immédiate. Par ailleurs, le fait que les participants soient volontaires et déjà engagés dans une démarche de développement professionnel constitue une condition propice à l'émergence de la réflexivité, tout en invitant à réfléchir aux modalités d'extension du dispositif à des contextes plus contraints ou moins engagés.

Un élément clé de cette recherche concerne la posture adoptée par les chercheurs, également conseillers au soutien et à l'accompagnement. Alors

que, dans leur pratique habituelle (CSA), ils sont supposés occuper une position « basse » marquée par le non-savoir (Paul, 2012), dans le cadre de ce dispositif, ils endossent une posture d'experts-coachs. Ils fournissent des repères clairs, soulignent la cohérence des pratiques des enseignants par rapport aux principes de l'enseignement explicite, suggèrent des améliorations et proposent des pistes concrètes d'action. Les recherches sur les conditions d'un développement professionnel efficace indiquent en effet qu'une posture experte permet de structurer la réflexion et d'optimiser la mobilisation des processus réflexifs. Au-delà de la simple mise à disposition de leur expérience, comme le prévoient les dispositions légales, la professionnalité des CSA repose sur une double expertise : pédagogique, afin de comprendre et analyser finement les pratiques des enseignants, et méthodologique, pour être capable de concevoir et mettre en œuvre un dispositif de coaching structuré. Cette expertise leur permet non seulement d'accompagner les enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques, mais aussi de contribuer, de manière plus large, à l'efficacité du système éducatif en favorisant des changements durables et réfléchis au sein des équipes éducatives.

Pour conclure, deux perspectives se dégagent de cette recherche. D'une part, la durabilité des effets reste à évaluer, car une transformation pérenne des pratiques nécessite des dispositifs prolongés (Desimone, 2009 ; Richard et al., 2017). D'autre part, la transférabilité et l'économie du dispositif posent question : son adaptation à des contextes plus contraints, avec des équipes complètes et moins de moyens, sera nécessaire pour envisager une diffusion plus large. Identifier les composantes les plus efficaces et les intégrer dans des formats plus légers constitue une étape clé pour en faire un levier généralisable d'amélioration des pratiques pédagogiques.

## 5. Références bibliographiques

- Azoui, B. (2014). Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français. *Diversité*, 177,130-134. <https://doi.org/10.3406/diver.2014.8364>
- Baco, C. (2022). *Évolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite par une institutrice primaire soutenue par un dispositif de formation et de coaching : Une étude de cas*. [Mémoire de master non publié]. Université de Mons.
- Baffrey, L., & Littré, J. (2015). Autonomie et dispositifs de formation : quelles limites ? *Revue française de pédagogie*, 193(4), 5-18. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2015.01.0043>
- Beckers, J. (2009). Débriefing et développement des modèles opératoires. In P. Pastré (Ed.), *Apprendre par l'analyse de l'activité* (pp. 45-62). PUF.
- Berthier, A. (2012). *Les méthodes d'entretien en sciences sociales*. Armand Colin.
- Bissonnette, S., Falardeau, É., & Richard, M. (2021). *L'enseignement explicite dans la francophonie : fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* [Thèse de doctorat, Université de Mons].
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies : Quand l'enseignant fait la différence*. Albin Michel.
- Bressoux, P. (2001). *Les effets d'enseignants*. PUF.
- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes : le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et Sociétés*, 43(1), 25–39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage* [thèse de doctorat non publiée]. Université Catholique de Louvain.

- Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : Questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24-44. <https://doi.org/10.7202/1012127ar>
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Mons.
- Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Dehon, A. (2015). Entre légitimation et intentionnalisation de l'action : cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation initiale d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 153-179. <https://doi.org/10.7202/1036764ar>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Evetts, J. (2011). Sociologie des professions et professionnalisation. *Sociologie et sociétés*, 43(1), 5-24. <https://doi.org/10.7202/1003515ar>
- Fédération Wallonie-Bruxelles, Avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence (2017). En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28591&navi=4911>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). *Décret relatif aux cellules de soutien et d'accompagnement de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française et au statut des conseillers au soutien et à l'accompagnement*, 28-03-2019 (M.B.09-10-2019).
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*, 12-12-2000. (M.B. 19-01-2001).
- Gauthier, C. (2016). L'analyse réflexive et la bavette de bœuf. *Formation et profession*, 24(3), 83. <https://doi.org/10.18162/fp.2016.a104>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *L'enseignement explicite et la réussite des élèves*. De Boeck.
- Grangeat, M., & Besson, C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 3, pp.31-52.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hensler, H., Garant, C., & Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36, 29-42. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1689>
- Hammond, L., & Moore, W. M. (2018). Teachers taking up explicit instruction: The impact of a professional development and directive instructional coaching model. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 110-133. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.7>
- Jenny, J. (1997). Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. État des lieux et essai de classification. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 54(1), 64-122. <https://doi.org/10.1177/075910639705400104>
- Lachaine, C., & Duchesne, C. (2019). Conditions d'appropriation critique du changement. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 1-28. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.2019.4573>
- Legendre, R., & al. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

- Lima, L., & Tual, M. (2022). De l'étude randomisée à la classe : Est-il suffisant d'avoir des données probantes sur l'efficacité d'un dispositif éducatif pour qu'il produise des effets positifs en classe ? *Éducation et didactique*, 16-1, 153-162. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10494>
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31–55. <https://doi.org/10.7202/019472ar>
- Mauthner, N. S., & Doucet, A. (2003). Reflexive Accounts and Accounts of Reflexivity in Qualitative Data Analysis. *Sociology*, 37(3), 413-431. <https://doi.org/10.1177/00380385030373002>
- Moncarey, C., Colognesi, S., Leroux, M., & Hanin, V. (2024). Quelles sont les croyances des formateurs d'enseignants vis-à-vis de la réflexivité ? *ADMEE* (Braga, du 24/01/2024 au 26/01/2024).
- Pastré, P. (2002). Apprendre par l'analyse de l'activité. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Presses universitaires de France.
- Renard, F., Demeuse, M., Castin, J., & Dagnicourt, J. (2021). De la structure légère de pilotage au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Le glissement progressif d'un pilotage incitatif à un pilotage par les résultats et la reddition de comptes en Belgique francophone. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 45, 33-56. <https://doi.org/10.4000/dse.5168>
- Renard, F. & Lothaire, S. (2022). Directeurs d'établissements et conseillers pédagogiques : « agents de changement » en tension entre logique de professionnalisation et logique de reddition de compte dans le cadre de la réforme de la gouvernance en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (199), 89–102. <https://doi.org/10.7202/1086426ar>
- Renard, F. (2024). *Analyse des nouveaux modes de pilotage des établissements en Belgique francophone : des dispositions légales à leur appropriation par les acteurs scolaires* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. UMONS.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse de connaissances* (rapport de recherche no 215-AP-187763). Québec : Université TELUQ : Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec, Programme Actions concertées.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20 - 37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner*. Basic Book.
- Shulman, L. S. (1992). Domains of teacher knowledge and pedagogical content knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *PCK and science education: Understandings and beliefs* (pp. 133–144). Kluwer.
- Snyder, P.A., Hemmeter, M.L., & Fox, L. (2015). Supporting Implementation of Evidence-Based Practices Through Practice-Based Coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143. <https://doi.org/10.1177/0271121415594925>

- Tual, M., Lima, L., & Bianco, M. (2021). Le difficile passage de la recherche au terrain : pourquoi et comment évaluer l'implémentation de pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 19-40. <https://doi.org/10.4000/evaluer.2854>
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of technology and teacher education*, 10, 571-596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2009). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 155-176. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9130-3>
- Vifquin, J.-M. (2014). La réflexivité par la vidéoformation : impact sur le transfert et l'empan d'observation. In *Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation* (Actes ADMEE-Europe).
- Vifquin, J.-M., & Frenay, M. (2018). L'observation professionnelle en formation d'enseignants du secondaire en Belgique francophone. *Phronesis*, 7(4), 80–90. <https://doi.org/10.7202/1053127ar>
- Dernières publications**
- Baco C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2025). Triad Educational Supervision: Developing a Model and Observe the Triad in Action. *Journal of educational supervision*, 8(1), 1-40.
- Bocquillon, M., Bissonnette, S., Emond, M., & McIntosh, K. (2025). Positive Behavioral Interventions and Supports in Quebec Schools: A Case Study Demonstrating Effects on Reductions in Office Discipline Referrals. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 27(4), 214-224.
- Bronnen, J.-P., & Carosin, E. (2025). Introduction. Les compétences à s'orienter en question face à la complexité - Le contrôle volitionnel. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 54(4), 941–985-941–985. doi:[10.4000/15bb0](https://doi.org/10.4000/15bb0)
- Canzittu, D., Carosin, E., Lothaire, S. & Goris, G. (2025). Vers une réforme éducative ambitieuse : l'apport des campus thématiques en Fédération Wallonie Bruxelles. Working Papers de l'INAS, WP01/2025, 1-4.
- Dachet, D., Baye, A., Lafontaine, D., & Demeuse, M. (2026). Biais du jugement évaluatif en contexte scolaire : Condensé de 100 ans de recherche en docimologie. In C. Gremion & N. Younes, *Évaluation en éducation et formation : Ancrages et perspective* (pp. 165-192). Neuchâtel, Switzerland : Presses de l'ADMEE.
- Delbart, L., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2025). Guide pour analyser des pratiques de gestion de classe – Version mise à jour de la grille. Working Papers de l'INAS, WP06/2025, 1-32.
- Demeuse, M. (2025). Expertise et recherche scientifiques au service de la gestion des systèmes éducatifs. Regards sur la mise en œuvre des politiques d'éducation prioritaire en Belgique francophone. In J.-F. Marcel & R. Malet (Ed.), *Les nouveaux défis de l'évaluation. Recherche en éducation, résultats et politiques des savoirs* (pp. 91-106). France : Cepaduès éditions.
- Desablens, E., Renard, F., Canzittu, D., & Demeuse, M. (2025). Entre la revalorización de la enseñanza profesional y las restricciones presupuestarias: las paradojas de la equidad en Bélgica francófona. *Dirección y Liderazgo Educativo*, 27, 13-16.
- Duvivier, V., Dave, M., Bamps, J., Laumonier, C., & Patris, S. (2026). Officine pédagogique : jeu de rôle en immersion physique. Dans É. Uyttebrouck & H. Barras (dir.), *Jouer un rôle pour apprendre* (p. 87–109). Épistémé.
- Duvivier, V., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2026). Professional vision in teaching: review of methodological concepts using eye-tracking. *Quality & Quantity*. doi:[10.1007/s11135-026-02702-4](https://doi.org/10.1007/s11135-026-02702-4).
- Jochmans, B., Baco, C., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2026). Maître de stage, pédagogue et didacticien : quel degré d'encadrement de la planification de la gestion des apprentissages et de la gestion des comportements, ainsi que de la pratique réflexive selon les stagiaires ? *Canadian Journal of Education*, 49(1), 135-168. doi:[10.53967/cje-rce.6997](https://doi.org/10.53967/cje-rce.6997)

## Nouvelles

### États généraux de l'insertion



#### Accompagner les enfants et leurs familles pour contrer l'école à deux vitesses : repères pour les travailleurs sociaux en CPAS



Damien CANZITTU  
Damien.canzittu@umons.ac.be  
Place du Parc 3/8, B-7000 Mons  
Tél : +32 (0)65 37 31 23



Le 30 septembre 2025, dans le cadre des « États généraux de l'insertion – L'école à deux vitesses commence à la maison : comment les CPAS peuvent-ils contribuer à plus d'égalité dès l'enfance ? », Damien Canzittu a proposé une intervention plénière intitulée « Accompagner les enfants et leurs familles pour contrer l'école à deux vitesses : repères pour les travailleurs sociaux en CPAS ».

Ces États généraux, organisés par la Fédération des CPAS, se sont déroulés le 30 septembre 2025 au CEME (Charleroi Espace Meeting Européen) à Charleroi.

Obtenir le CESS constitue aujourd'hui un socle indispensable pour l'insertion professionnelle, mais on le sait, agir en amont est toujours plus efficace que réparer après coup. Comment prévenir le décrochage scolaire ? Quels leviers mobiliser pour améliorer la relation entre l'école et les familles ? Et surtout, quel rôle les CPAS peuvent-ils jouer pour contrer les inégalités dès l'enfance ?

Même s'ils ne travaillent pas directement avec les plus jeunes, les CPAS accompagnent des élèves – souvent en secondaire – ainsi que leurs familles. Par leurs aides sociales, leur suivi éducatif et leurs dispositifs spécifiques, ils agissent pour que les difficultés financières ou sociales ne deviennent pas un frein à la scolarité. L'objectif est clair : rompre le

cercle vicieux de la reproduction des inégalités et renforcer les chances d'insertion future.

L'intervention de Damien Canzittu a proposé des repères concrets pour les travailleurs sociaux : comment accompagner les enfants et leurs familles, comment co-construire avec les écoles et les associations et comment transformer le rôle des CPAS en véritables acteurs de prévention éducative ?

Cette présentation a traité du rôle que peuvent jouer les CPAS dans la lutte contre l'« école à deux vitesses ». Elle part du constat que l'accompagnement des jeunes ne peut plus se limiter à une remédiation *a posteriori* face à l'échec scolaire, mais doit s'inscrire dans une logique de prévention et d'égalité des chances dès l'enfance. Dans un contexte social qualifié de *VUCA* (volatil, incertain, complexe et ambigu), il s'agit d'aider les jeunes à développer des compétences adaptatives, réflexives et créatives et de repenser l'orientation non comme un événement ponctuel, mais comme un processus continu de construction de soi. Les CPAS y sont présentés comme des acteurs hybrides : à la fois *opérateurs*, lorsqu'ils conçoivent des dispositifs (ateliers, bourses, programmes de soutien) et *partenaires*, lorsqu'ils accompagnent les familles et collaborent avec les écoles et services spécialisés. La présentation décrit divers dispositifs concrets (activités de découverte des métiers, outils numériques d'orientation, permanences sociales-éducatives) et les pratiques qui en découlent : recherche d'informations fiables, guidance identitaire, dialogue réflexif et projection vers l'avenir.

Damien Canzittu a ainsi insisté sur la nécessité d'un cadre commun entre écoles, familles et CPAS, afin de stabiliser l'environnement des enfants, de soutenir les parents dans leur rôle éducatif et de co-construire des actions orientantes. L'orientation est envisagée comme un levier de justice sociale et de transformation, visant à réduire les inégalités, promouvoir la diversité des parcours et former des citoyens autonomes et responsables.



## Nouvelle publication sur le site du NICE Network



Le volume *Building Career Management Skills* est désormais disponible dans son intégralité sur le site du NICE Network.

Les compétences de gestion de carrière sont de plus en plus reconnues comme un pilier essentiel de l'orientation et du conseil, permettant à chacun de s'orienter dans des environnements d'apprentissage et de travail complexes, incertains et en constante évolution. Cet ouvrage collectif rassemble des contributions internationales et propose un regard approfondi et pratique sur le développement de ces compétences. Structuré en quatre parties, il explore les fondements conceptuels, les approches dans divers contextes, le rôle des praticiens et les stratégies de mise en œuvre. L'ensemble des chapitres offre des pistes critiques et concrètes pour renforcer l'intégration des compétences de gestion de carrière dans l'éducation, l'accompagnement et l'emploi, à l'échelle mondiale.

À noter que **Damien Canzittu** (UMONS) fait partie du *Scientific Committee* de cet ouvrage.

## Séjour Erasmus+ d'Amélie Duguet (IREDU)

Le Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation a accueilli Amélie Duguet (IREDU, Université Bourgogne) pour une série de trois journées consacrées à la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Lors de son séjour, Amélie Duguet a animé trois sessions de cours et est

intervenu dans le cadre d'un séminaire et d'un C@fé de l'INAS. Elle a ainsi participé à des échanges avec nos étudiants, assistants pédagogiques, professeurs et chercheurs. Pour plus d'information, scannez le QR code.



## Transition socio-écologique

Le 16 octobre 2025, nous avons eu le plaisir d'organiser un événement qui a réuni des enseignants-chercheurs, enseignants de Haute école, des conseillers au soutien et à l'accompagnement, des agents psycho-médicaux-sociaux et des professionnels de la petite enfance pour discuter de la préparation aux enjeux de la transition socio-écologique.

Cette question nous concerne, nous enseignants et formateurs d'enseignants. Les différents intervenants ont pu partager les cadres théoriques, méthodologies et outils pratiques qu'ils utilisent dans leurs pratiques à différents niveaux du système : dans la classe, en formation continue, en formation initiale, etc. Les intervenants ont insisté sur la nécessité de « se rassembler et de s'entraider » autour de ces questions.

Table ronde : Comment se préparer et préparer les jeunes aux enjeux de la transition socio-écologique ?

**14h Conférence de Sabrina Tacchini**  
"Transformer les pratiques d'accompagnement pour répondre aux enjeux du 21ème siècle"

**Vidéos du 16 octobre 2025**

**15h30 Table ronde : Comment se préparer et préparer les jeunes aux enjeux de la transition socio-écologique ?**  
Jean Renard, enseignant d'Histoire-Géographie et chercheur associé à l'INAS UMONS,  
Magali Noël, directrice de centre PMS et formatrice au CAF,  
Mélanie Coquelin, responsable de la Cellule Compétences Recherche Innovation à l'ONISEP,  
Andreea Pietea, programme manager "The Environment and Human Rights Academy",  
Christine Renotte & Sébastien Bette, professeurs à la faculté de polytechnique,  
Table ronde animée par Emilie Carosin, enseignante à l'École de Formation des Enseignants.  
Conclusion par Damien Canzittu, professeur à l'INAS UMONS.

REPLAY disponible sur le blog de l'INAS

## ADMEE-Canada 2025

Du 6 au 7 novembre 2025, la 46<sup>e</sup> session d'études de l'ADMEE-Canada s'est tenue à Drummondville (Québec). Cet événement annuel rassemble des chercheurs et praticiens de l'éducation autour des thématiques de l'évaluation, de la formation et du développement professionnel.



À cette occasion, en collaboration avec Marc Demeuse et Antoine Derobertmeasure, Valérie Duvivier a présenté trois communications centrées sur la formation des futurs enseignants et sur l'usage du suivi oculaire (eyetracking) pour mieux comprendre et soutenir leurs compétences d'observation professionnelle. Ces travaux s'inscrivent dans une perspective plus large visant à articuler technologies numériques et dispositifs de formation pour renforcer l'analyse de la pratique enseignante. Ils illustrent également la dynamique de recherche innovante menée au sein de l'INAS de l'Université de Mons.

## Matinée thématique

Le 16 décembre 2025, en collaboration avec le service de Psychologie cognitive et Neuropsychologie, le service de Psychologie clinique et le service de Pédagogie et Andragogie Sociales, nous avons eu le plaisir d'accueillir Mickaël Brun-Arnaud auteur des Mémoires de la forêt, un ouvrage sensible et poétique qui permet d'expliquer, de manière accessible et imagée, les symptômes de la maladie d'Alzheimer aux enfants.



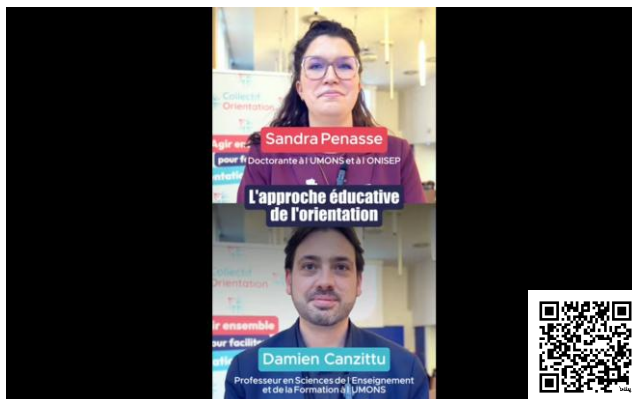
Nous avons le plaisir de vous proposer un c@fé de l'INAS ainsi que 4 vidéos de cette rencontre (cliquer sur le QR code sur la photo qui précède).

## Collectif Orientation



Le 12 décembre 2025, Sandra Penasse et Damien Canzittu ont été invités à présenter leurs travaux sur l'approche éducative de l'orientation lors du Séminaire du Collectif orientation qui s'est déroulé à Paris.

Le **Collectif Orientation**, fondé en 2022, est une association parisienne réunissant actuellement 28 structures issues de la société civile engagées dans l'accompagnement des jeunes. Il vise à agir collectivement pour mieux soutenir les parcours d'orientation scolaire et professionnelle, en fédérant les acteurs (établissements, associations, entreprises), en expérimentant des projets collaboratifs et en donnant une voix forte à la société civile sur cette question éducative.



Par ses membres, le Collectif sensibilise chaque année plus d'un million de bénéficiaires, mobilisant plus de 6 000 établissements et près de 300 entreprises. Son approche s'appuie sur une démarche pédagogique, gratuite et inclusive, fondée sur la collaboration, l'évaluation rigoureuse et l'innovation sociale pour promouvoir l'orientation comme levier d'émancipation et de justice sociale.

La présentation de Sandra et Damien a exploré la complexité du concept d'orientation scolaire et professionnelle et proposé une évolution vers une approche éducative intégrée.

## Tutoriel – Logiciel de Suivi Oculaire fixe Gazepoint



Le suivi oculaire, ou eyetracking, est un outil de plus en plus utilisé pour analyser où le regard se pose. Mais à quoi sert-il concrètement et comment l'utiliser ?

Ce tutoriel propose une prise en main pas à pas du logiciel Gazepoint (GPE 3 HD), depuis les principes généraux du suivi oculaire jusqu'à la préparation, la collecte, l'analyse et l'exploitation des données, avec une attention particulière portée aux zones d'intérêt. Destiné aux étudiants, formateurs et chercheurs, ce tutoriel s'adresse à toute personne souhaitant intégrer le suivi oculaire dans un cadre de formation ou de recherche.

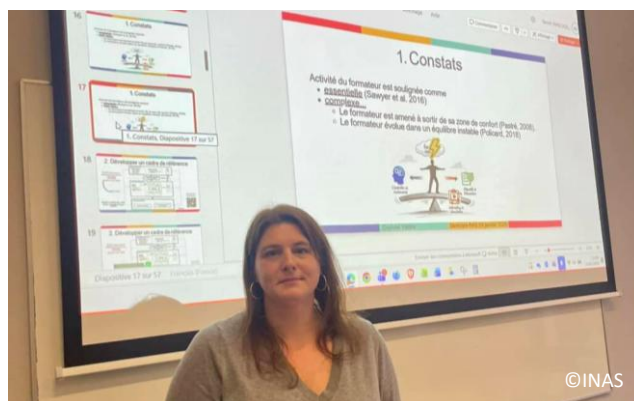
## Séminaire INAS du 14 janvier 2026

Le 14 janvier 2026 a été une journée riche en échanges, en perspectives et en convivialité, à l'image des dynamiques portées par l'INAS. En effet, deux séminaires ont rythmé la journée, réunissant

chercheurs et formateurs autour de projets et de réflexions au cœur de la formation professionnelle.

Le matin, le projet ARC Sim'Pro a été mis à l'honneur à travers trois retours sur les travaux menés autour de l'analyse de l'activité des formateurs, de la modélisation et des gestes professionnels mobilisés en situation de débriefing.

- Madison Dave a présenté la manière dont les formateurs de pompiers guident les futurs pompiers lors d'exercices simulés.
- François Rocca a proposé une rétrospective des outils développés tout au long du projet, notamment l'eye-tracking, la caméra stéréoscopique et le suivi de la parole.
- Valérie Duvivier a présenté les modèles développés dans le cadre du projet, en mettant en évidence la vision professionnelle en enseignement et sa comparaison entre formateurs et futurs enseignants.



L'après-midi a été consacré à l'innovation pédagogique, en explorant le potentiel d'activités d'appréciation esthétique sur l'attention et le sens de l'observation de futurs infirmiers. La présentation de Pedro Mendonça (UQAT, Canada) a mis en évidence le protocole du *Visual Thinking Strategies* (VTS). Dans la foulée, Emilie Carosin a présenté une analyse préliminaire sur le regard croisé de futurs enseignants et de CSA sur l'innovation pédagogique en formation.



## Le choix d'une école secondaire détermine-t-il la réussite ?

Marc Demeuse invité à Allo le Monde pour en discuter. Depuis le 2 février, les inscriptions pour le choix de l'école secondaire sont officiellement ouvertes.



Un moment clé pour de nombreuses familles, qui soulève souvent questions et préoccupations. À cette occasion, l'émission Allo le Monde sur La Première, animée par Julie Morelle et Pascal Claude, a donné la parole à deux spécialistes du monde éducatif : Marc Demeuse, professeur à l'Université de Mons, et Véronique De Thier, responsable de la régionale bruxelloise de la Fapeo (Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel). Ensemble, ils ont éclairé les enjeux de cette étape déterminante pour les élèves et leurs parents.

## Piloter l'orientation dans le cadre du Plan Avenir.

Les 4 et 5 février 2026, à Poitiers, les cadres de l'Éducation nationale ont participé à plusieurs ateliers ressources consacrés à la mise en œuvre du Plan Avenir.

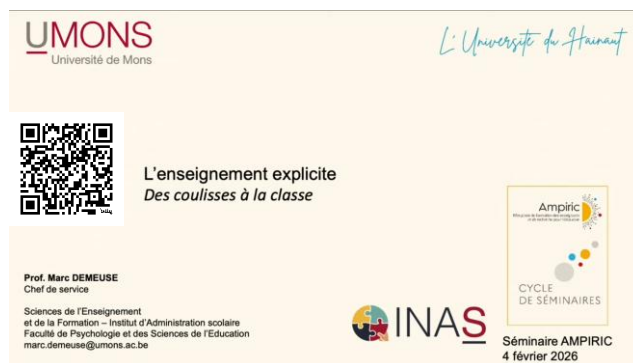


Afin d'accompagner la deuxième priorité de ce plan « Éduquer à l'orientation pour permettre à chaque élève de devenir acteur de son parcours », Émilie Carosin (enseignante-chercheuse), Sandra Penasse (doctorante UMONS/Onisep) et Mélanie Coquelin (Onisep) ont animé une formation interactive dédiée à la découverte de l'approche éducative de l'orientation en équipe.

Cette formation a permis d'aborder l'évolution de l'orientation au fil du temps, les différents systèmes d'influences, la manière dont l'orientation se construit aujourd'hui, ainsi que les caractéristiques et besoins des adolescents. Ces échanges riches ont offert aux participants des clés pour mieux intégrer l'approche éducative de l'orientation au sein de leurs pratiques professionnelles, avec les équipes éducatives.

## Séminaire Enseignement Explicite Réseau Canopé / AMPIRIC

Le 4 février, un séminaire « L'enseignement explicite » a été organisé dans le cadre du cycle de séminaires Réseau Canopé / AMPIRIC – Pôle pilote de formation des enseignants et de recherche pour l'éducation.



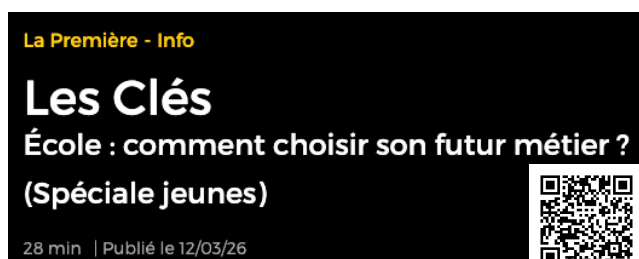
- Intervenants : Marc Demeuse, Antoine Derobertmeasure, Laëtitia Delbart et Valérie Duvivier.
- Contributions à la préparation : Constance Coen et Barbara Jochmans.

Certaines analyses et illustrations présentées s'appuyaient également sur des travaux de Marie Bocquillon (Teluq) et Christophe Baco (UQTR), que nous remercions pour ces apports à la réflexion.

Cette vidéo n'inclut pas les questions/réponses qui ont eu lieu avec les étudiants.

## Passage dans Les Clés sur La Première (RTBF) pour Damien Canzittu

Dans cet épisode intitulé « École : comment choisir son futur métier ? », diffusé dans le cadre d'une émission spéciale jeunes, une classe de sciences économiques de l'Institut Saint-Michel de Neufchâteau avait fait le déplacement pour poser ses questions — souvent teintées d'inquiétude — sur l'orientation scolaire et le choix des études supérieures.



Face à ces élèves en pleine construction de leur projet de vie, Damien Canzittu a partagé les apports de ses travaux de recherche sur l'approche éducative de l'orientation (approche orientante) et sur l'accompagnement des jeunes dans la définition de leur parcours. Il a notamment apporté des éclairages sur la manière dont les écoles peuvent devenir de véritables environnements orientants, et sur les compétences que chaque jeune peut développer pour s'orienter dans un monde en constante évolution.

## Séminaire international sur le leadership scolaire

Mickaël Gosset a participé cette semaine au Séminaire international sur le leadership scolaire, organisé à l'Université de Strasbourg par la Maison Interuniversitaire des Sciences sociales et des Humanités d'Alsace (MISHA).

Cet événement a rassemblé une communauté internationale d'experts, de chercheurs et de praticiens engagés dans l'exploration des dynamiques de transformation du monde éducatif

À cette occasion, il y a présenté l'évolution de la formation des directions au leadership en Belgique francophone, ainsi que des résultats empiriques issus des travaux menés par Fabienne Renard dans le cadre de sa thèse doctorale à l'Université de Mons.

Il a également coanimé un atelier avec Jocelyne Chevrier, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, portant sur l'accompagnement professionnel des enseignants.



Ce séminaire a constitué un espace privilégié de dialogue, de mise en perspective internationale et de partage autour des enjeux du leadership scolaire. Les présentations du séminaire sont accessibles en ligne à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/@MISHAlsace/streams>

## Séjour Erasmus+ de Cathy Perret de l'Université de Bourgogne-Europe

Dr. Cathy Perret est venue à l'UMONS en mobilité Erasmus+ du 18 au 26 mars 2026. Elle est Ingénieure de Recherche à l'Université de Bourgogne-Europe. Les thématiques de ses recherches sont

- Les dispositifs d'aide à la réussite à l'université
- L'efficacité interne et externe de l'enseignement supérieur
- L'évaluation des enseignements et des formations
- La pédagogie universitaire
- La réussite dans le supérieur



Durant son séjour à l'UMONS, Dr. Perret a donné plusieurs séminaires et cours à l'attention de publics variés. Ses interventions sont disponibles en cliquant sur l'image.

## Services ouverts le 18 mars 2026

Le mercredi 18 mars, le Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation a eu le plaisir d'ouvrir ses portes aux étudiants dans le cadre de la journée "Services ouverts" organisée par la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

La matinée a débuté par des ateliers permettant de découvrir certaines thématiques de recherche du service. Un buffet a été organisé sur le temps de midi pour permettre une rencontre conviviale entre les stagiaires actuels, les futurs stagiaires et les maîtres de stage du service.



L'après-midi, les étudiants ont eu l'occasion de découvrir l'offre de formation ainsi que l'encadrement proposé pour les mémoires et les stages. Grâce à la présence des membres de l'équipe, à diverses ressources interactives et aux témoignages d'étudiants en fin de master, les participants ont pu repartir mieux informés et rassurés.

## Attirer, former et retenir des enseignants qualifiés et motivés : entre la théorie et la pratique.

Première intervention de Marc Demeuse lors de la journée de réflexion intitulée « Parlons enseignement » organisée par le Centre d'études Jacques Georgin (DEFI) dans l'hémicycle du Parlement de la Région Bruxelles-Capitale (31 janvier 2026).

Cette brève intervention (16'), intitulée « Attirer, former et retenir des enseignants qualifiés et

motivés : entre la théorie et la pratique », tente de répondre à la triple exigence qu'avait déjà posée l'OCDE il y a plus de 20 ans face à la pénurie de recrutement d'enseignants et aborde sans complaisance l'écart entre ce que la recherche met en évidence et ce qui se joue actuellement en Belgique francophone.



## Atelier de formation « Élargir les horizons d'orientation »

Le 26 mars 2026, l'INAS a accueilli le dernier test de l'atelier de formation « Élargir les horizons d'orientation », créé par Emilie Carosin et Sandra Penasse.



Cette formation a permis aux participants de (re)découvrir des concepts clés de l'approche éducative de l'orientation, à travers des mises en situation variées et adaptées à différents contextes professionnels.

Tout au long de l'atelier, chaque participant a pu :

- explorer de nouvelles pistes de réflexion en lien avec l'approche éducative de l'orientation ;

- identifier des outils transférables à des différents publics ;
- bénéficier de la richesse et de la diversité des profils présents, qui ont alimenté des échanges particulièrement constructifs.



Merci à l'ensemble des participants pour leur implication, leur curiosité et la qualité de leurs contributions !

### Un atelier de formation pour ouvrir le champ des possibles autour de l'orientation.

Dans le cadre du DU APO à l'Université de Haute-Alsace, Sandra Penasse a animé un atelier de formation ce 13 avril 2026 à Mulhouse, « Élargir les horizons d'orientation », conçu avec Emilie Carosin.

L'idée est simple : prendre un temps pour regarder l'orientation autrement. Le parcours des élèves peut être traversé par de nombreux éléments : l'image qu'on a de soi, les stéréotypes, les influences de l'entourage, des médias, du contexte... Pendant l'atelier, nous explorons ces facteurs, nous apprenons à les repérer, et surtout à ouvrir le champ des possibles pour mieux accompagner les élèves ; via des échanges mais aussi des idées d'activités concrètes.

Cet après-midi a été très riche : les échanges étaient vivants, les participants impliqués, et la dynamique de groupe a vraiment porté les activités.



Une expérience enthousiasmante, qui donne envie de continuer à construire des démarches concrètes, collaboratives et motivantes autour de l'approche éducative de l'orientation.

Merci à Adrien Duda et Laurent Sovet, ainsi qu'aux stagiaires pour leur participation et leur engagement !

### Séminaire INAS – Regards croisés : Implémentation de la RFIE au sein du consortium GOProf !

Le 25 mars, nous avons eu le plaisir d'accueillir deux collègues de l'Ecole de Formation des Enseignants, qui nous ont parlé de leur travail doctoral.



Les recherches qu'Eva Gonzalez-Vargas réalise actuellement portent sur la formation à et par la recherche des (futurs) enseignants, le data-based decision making et les gestes professionnels efficaces.

Geralda Rika, elle, consacre sa thèse à l'étude de la professionnalisation du groupe professionnel enseignant et de ses enjeux notamment, en termes de reconnaissance et de statut, dans un contexte de formation initiale masterisée abordée sous l'angle socio-historique et politique.

### Défense de thèse de Laëticia Delbart

Laëticia Delbart a défendu avec brio son travail doctoral intitulé « Former à la gestion de classe. Analyse des représentations préprofessionnelles, des pratiques effectives et du développement de la réflexivité en formation initiale des enseignants » ce mardi 21 avril 2026 et a obtenu le grade académique de Docteur en sciences de l'éducation et enseignement.



Son jury était composé d'Antoine Derobertmeasure (promoteur), Université de Mons, Marie Bocquillon (co-promotrice), Université TELUQ, Nancy Gaudreau, Université Laval, Marina Tual, Sorbonne Université, Gaëtan Temperman, Université de Mons et Eric Willaye, Université de Mons.



## Une inflexion vers des configurations paradoxales de la gouvernance au Québec ?!

Le 6 mai, nous avons accueilli Caroline Letor. Montoise d'origine, elle est Professeure au Département de Gestion de l'Éducation et de la Formation de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Canada) et est responsable du programme de DESS de 3e cycle en « Transformation et leadership en éducation et formation pour une société durable ».



## Une inflexion vers des configurations paradoxales de la gouvernance au Québec ?

Nous explorons à titre heuristique l'émergence de modes de gouvernance alternatifs à celui du nouveau management public (NMP), mode de gouvernance communément appelée « New Public Management » (NPM), établi dans le système éducatif québécois. Nos constats liés à l'adoption et la mise en œuvre de politiques dans leurs dimensions démocratiques et participatives, laissent entrevoir une inflexion vers des configurations superposées, hybrides voire paradoxales : entre une logique de recentralisation de certains pouvoirs vers les ministères et une logique de déconcentration des responsabilités opérationnelles vers les directions d'établissement scolaire ; entre une logique de renforcement d'une reddition des comptes vertical, axé sur des performances chiffrées, aux modalités formelles et bureaucratiques, et la propension d'une diversité de modalités de reddition de compte auprès d'acteurs multiples ; entre l'intensification du recours à l'usage d'outils de gestion objectivant la réalité et la mise en réseau d'acteurs internes et externes interagissant autour de problématiques inédites et locales. Ces configurations illustrent des tensions entre les principes du New Public Management (NPM) fondés sur la décentralisation, la mise en concurrence, la reddition de comptes, la régulation indirecte de la performance par des résultats mesurables, et ceux du New Public Governance (NPG) valorisant l'innovation, la mise en commun de ressources en réseaux intersectoriels et interorganisationnels pour le bien commun. Promue dans l'administration publique du Canada, l'adoption de principes de la nouvelle gouvernance publique (NGP) marque une possible rupture avec la décentralisation classique, bien qu'elle s'inscrive dans un cadre normatif de plus en plus structuré. En se combinant aux modes du NMP, l'adoption de principes de NGP chercherait à répondre à la complexité croissante des enjeux psychosociaux en milieux scolaires.



## A venir

### Journée PECA - 28 mai 2026

Le 28 mai prochain, le Service de Pilotage du PECA de la FWB en collaboration avec l'INAS a le plaisir de vous inviter à une journée dont l'enjeu est de nourrir les acteurs avec des idées autres mais aussi nourrir le service avec des orientations pour les projets-pilotes, les outils (B-A.BA, la Ruche, autres), la communication (vidéos inspirantes, podcasts...).

#### **Matinée : Ouvrir les perspectives**

Cette journée s'ouvre avec la conférence d'Anne Bamford, qui partage les résultats de ses recherches en éducation artistique et culturelle. Une intervention inspirante pour questionner nos pratiques, nourrir nos réflexions... et poser les bases des échanges de l'après-midi.

*Anne Bamford est une experte de renommée internationale dans les domaines de l'éducation, de la créativité et de l'éducation artistique et culturelle. Elle est particulièrement connue pour ses recherches sur l'impact des arts dans l'apprentissage.*

#### **Après-midi : Place à l'intelligence collective**

L'après-midi (*réservé aux membres des groupements d'opérateurs culturels, de l'AGC et de l'AGE*) sera consacré à un temps d'échange pour croiser les regards, partager les expériences et faire émerger des pistes concrètes autour de deux ateliers participatifs :

- **Atelier : Embarquer les équipes de l'enseignement secondaire dans les projets PECA**

Cet atelier vise à répondre à la question : Comment motiver les équipes pédagogiques et les enseignants du secondaire à s'engager dans des projets PECA ?

- **Atelier : Nourrir la réflexion autour des projets pilotes du Service de Pilotage du PECA**

Cet atelier propose un temps de travail collectif réunissant les référents scolaires et culturels afin de co-construire des pistes de projets pilotes en réponse aux besoins et manques observés sur le terrain. Pensé comme un espace d'échanges et de réflexions partagées, il vise à favoriser le dialogue, l'émergence et le développement d'idées nouvelles, ainsi que la mise en commun des contraintes et des opportunités.



## Séminaire INAS – 28 mai 2026

**Séminaire INAS**

*Assessing creative and cultural learning: Evidence, ecosystems and the global insights of The How Factor*

Anne BAMFORD

28 mai 2026  
14h00 – 16h30

Salle Simone Veil (UMONS, Place du Parc, 20, 7000 MONS)

**UMONS**  
Université de Mons

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

**INAS**

L'après-midi du 28 mai, nous aurons le grand plaisir d'accueillir la professeure, docteure, Anne Bamford pour un séminaire en anglais.

An educational futurist and passionate arts educator, Professor Dr Anne Bamford OBE, FCGI is Director of the International Research Agency, President of the Education Inspiring Peace Laboratory (<https://eiplab.eu/>) and Adjunct Professor at the University of Sydney. She was the former Strategic Education, Skills and Culture Director for the City of London. Anne has been recognised nationally and internationally for her research in the arts education, culture and fusion skills. She is an expert in the international dimension of education and skills and talent development and through her research, she has pursued issues of creativity, technology, innovation, social impact and inclusion.

This research seminar provides an overview of the global research underpinning The How Factor. Drawing on evidence gathered across multiple countries, the seminar explores key themes including creative learning ecosystems, the role of universities in arts and cultural education, access, inclusion and equity, the relationship between education and the creative industries, and the importance of research and evidence in influencing policy and practice. A central focus of the session will be how to assess creative and cultural learning in meaningful and credible ways. The presentation will discuss approaches that move beyond traditional testing to include portfolio assessment, project-based evaluation, reflective practice, peer feedback, and the documentation of creative processes. These methods allow educators and researchers to capture important dimensions of learning such as imagination, originality, collaboration, persistence, and technical development, while also generating evidence that can inform institutional accountability and policy development. The seminar will encourage participants to discuss how universities, researchers,

and cultural organisations can work together to develop robust yet flexible assessment frameworks that recognise the complexity of creative learning while strengthening its legitimacy within education systems.

Une interprétation en direct sera disponible afin de permettre à tous de profiter du séminaire.

L'inscription est gratuite mais obligatoire.



## Les cafés de l'INAS



**C@fé 65.** Sofia Curado, et Damien Canzittu (UMONS) explorent le développement des compétences émotionnelles chez les élèves du secondaire, à travers les ateliers de connaissance de soi et le carnet Créacoeur — des outils développés par Sofia lors de ses deux stages de Master en Sciences de l'éducation (UMONS). Ce dialogue met en lumière l'importance de l'orientation scolaire et personnelle, en lien avec l'éducation émotionnelle.



**C@fé 66.** Amélie Duguet (IREDU) et Damien Canzittu (UMONS) nous parlent des résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants-chercheurs du supérieur en France : leurs profils, leurs conditions d'exercice, leur satisfaction au travail... et les défis qu'ils rencontrent au quotidien. Au programme, un échange pour nourrir les réflexions pédagogiques et éclairer les dynamiques internes de l'enseignement supérieur.



**C@fé 67.** Dans ce nouvel épisode du C@fé de l'INAS Valérie Duvivier (UMONS) et Émilie Carosin (UMONS) nous parlent de la manière dont le regard des enseignants révèle leur expertise professionnelle : que voit un formateur ou un futur enseignant lorsqu'il observe une classe ? Comment le suivi oculaire (eyetracking) rend-il visibles des processus attentionnels souvent imperceptibles à l'œil nu ? Et surtout : comment exploiter ces données en formation pour développer la vision professionnelle des enseignants ? Ce C@fé vous plonge au cœur d'une recherche doctorale menée à l'UMONS, qui éclaire d'un jour nouveau la formation des enseignants et la reconnaissance du rôle des formateurs universitaires.



**C@fé 68.** Valérie Duvivier (UMONS) et Constance Coen (UMONS) discutent de l'oculométrie — ou suivi oculaire — comme outil de recherche et de formation de l'observation professionnelle.



**C@fé 69.** En décembre 2025, nous avons eu le plaisir d'accueillir Mickaël Brun-Arnaud dans notre Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation. Avec Justine Gaugue (UMONS) et Isabelle Simoes Loureiro (UMONS), ils reviennent sur son parcours singulier de neuropsychologue reconverti en écrivain pour la littérature jeunesse, avant de nous présenter l'ouvrage phare de Mickaël, *Mémoire de la forêt*.



Ce récit sensible et poétique aborde la maladie d'Alzheimer à travers le personnage de Ferdinand Taupe qui, accompagné d'Archibald Renard, s'engage dans une aventure au cœur de la forêt de Bellécorce à la recherche de ses souvenirs. Une approche délicate et lumineuse d'un sujet complexe, rendue accessible et profondément émouvante pour un jeune public.

**70e C@fé de l'INAS.** Marc Demeuse (UMONS) reçoit, pour ce 70e épisode dans nos nouveaux studios, notre collègue bourguignonne, Cathy Perret, ingénieure de recherche à l'IREDU, l'Institut de recherche sur l'éducation de l'Université de Bourgogne-Europe (<https://iredu.ube.fr/>). Durant cette discussion, Cathy et Marc abordent le contenu des 3 conférences et séminaires qu'elle a animés autour des trois thématiques de son séjour : la précarité des étudiants, l'évaluation des aides à la réussite et l'enseignement supérieur lucratif en France.



**C@fé 71. Climat scolaire et bien-être dans l'enseignement obligatoire.** Marc Demeuse (UMONS) et son invitée, Ariane Baye (ULiège) nous parle de climat scolaire et de bien-être dans l'enseignement obligatoire en Belgique francophone. Ariane Baye aborde la manière dont cet objectif, assigné au système éducatif dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence (OASE n°7), a été défini, notamment à travers un travail de synthèse

qu'elle a réalisé à la demande de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de son Observatoire du climat scolaire. Ariane poursuit en présentant ses travaux d'opérationnalisation de ce concept à travers l'évaluation du climat scolaire et du bien-être, avec ses collègues de l'UCLouvain, dans les écoles. Le C@fé permet également de développer ses travaux visant l'amélioration du climat scolaire, en particulier les expérimentations menées dans une perspective d'Evidence-based Education et des programmes de soutien aux comportements positifs.



**C@fé 72. Trésors patrimoniaux à l'UMONS avec les gestionnaires de collections.** Kevin Troch (UMONS) et Eléonore Heroufosse (UMONS), gestionnaires de collections du MUMONS ont été reçus par Marc Demeuse (UMONS) afin de vous dévoiler une infime partie de leur métier et vous partager quelques découvertes surprenantes faites lors de leurs pérégrinations à l'UMONS à la recherche de patrimoine à sauver et inventorier.



**C@fé 73. Formation des enseignants et simulation parlementaire.** Marc Demeuse (UMONS) et son invitée, Ariane Baye, nous parle de l'utilisation des simulations parlementaires comme outil de formation pour les futurs enseignants et les spécialistes de l'éducation. C'est pour Ariane l'occasion de présenter ses travaux dans le domaine et les simulations qu'elle organise chaque année pour

les étudiants à l'Université de Liège, notamment dans le cadre de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur. Elle nous fait découvrir l'intérêt d'un tel outil pour mieux comprendre l'organisation d'un système éducatif particulièrement complexe et le cheminement des décisions politiques, depuis une idée jusqu'au vote d'un texte au Parlement.



## Numéros précédents



Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1>

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 3-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2022). Initial teacher training: proposal of a competence reference framework for cooperating teachers / mentor teachers. *Teaching & Learning*, 1, 3-21. DOI: [10.13140/RG.2.2.18658.20169/1](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18658.20169/1)

Canzittu, D. (2022). Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA. *Enseignement et Apprentissages*, 3, 3-17. DOI: [10.1080/03069885.2020.1825619](https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619)

Simon, L., Bricteux, S., & Carosin, E. (2022). Enjeux du PECA en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Enseignement et Apprentissages*, 4, 3-9.

Rollin, B. (2022). Objectifs, forces et faiblesses des open-badges dans l'enseignement supérieur. *Enseignement et apprentissages*, 5, 3-15.

De Stercke, J. (2022). Vers un tronc commun pour la formation continue des pompiers du Hainaut ? *Enseignement et Apprentissages*, 6, 3-18.

Gauthier, C. (2023). Dix leçons sur la pédagogie ou le chemin d'une quête professionnelle. *Enseignement et Apprentissages*, 7, 3-20.

Duvivier, V., & Demeuse, M. (2023). Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes. *Enseignement et apprentissages*, 8, 3-21.

Carosin, E., & Canzittu, D. (2023). S'orienter collectivement face aux défis contemporains ? Un modèle collectif de l'orientation fondé sur la justice sociale, le travail décent et le développement durable. *Enseignement et Apprentissages*, 8, 3-15.

Lothaire, S., Fayt, M-E., & Desablens, E. (2024). Les formations initiales à l'enseignement et leur réforme : qu'en pensent les enseignants du fondamental et du secondaire professant en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Enseignement et Apprentissages*, 10, 3-21

Baco, C., Borgies, C., Portelance, L., Ganzitti, M. & Jochmans, B. (2024). La collaboration au sein de la triade, une nécessité. *Enseignement et Apprentissages*, 11, 4-25

Curado, S., & Canzittu, D. (2025). Ateliers éducatifs d'orientation : explorer la connaissance de soi par l'écriture introspective et l'approche émotionnelle avec le « carnet créacoeur ». *Enseignement et Apprentissages*, 12, 3-18.

Duvivier, V. (2025). Le suivi oculaire comme outil d'analyse des gestes professionnels : application au projet ARC Sim'Pro. *Enseignement et Apprentissages*, 13, 3-19

Carosin, E., Quaghebeur, C., Houssin, E. & Lothaire, S. (2025). Soutenir les continuités dans la transition entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire. *Enseignement et Apprentissages*, 14, 3-19.

## Sites thématiques



Le site [www.approcheorientante.be](http://www.approcheorientante.be) est destiné aux acteurs de l'orientation : les enseignants et leurs élèves, le personnel des centres PMS, les parents et les chercheurs. Il contient une banque d'outils orientants gratuits et téléchargeables. Vous y trouverez également des repères théoriques, des ressources pour la formation ainsi que l'actualité de la recherche en orientation conduite par l'Institut d'Administration Scolaire.



Le site [www.enseignementexplicite.be](http://www.enseignementexplicite.be) est destiné aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux chercheurs et à toutes les personnes intéressées par les pratiques de gestion des apprentissages et de gestion de classe efficaces. Il contient des outils gratuits et téléchargeables, des publications et des vidéos sur l'enseignement explicite, une approche pédagogique dont l'efficacité sur l'apprentissage des élèves a été démontrée via des recherches menées en salles de classe.



Le blog <https://ecole-cinema.blogspot.com/> a pour ambition de poursuivre la réflexion sur le thème « L'école à travers le cinéma » entamée avec l'ouvrage « *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif* » coordonné par A. Derobertmeasure, M. Demeuse et M. Bocquillon et paru chez Mardaga en 2020, à travers d'autres publications, des listes de films sur l'école ou la formation, des mémoires, des colloques...



[www.accompagnementprofessionnel.be](http://www.accompagnementprofessionnel.be). Ce site Internet dédié à l'accompagnement des enseignants et des autres professionnels. Sur ce site, vous trouverez des ressources, des vidéos et des recherches pour les maîtres de stage, les mentors, les coaches, les superviseurs...

[www.accompagnementprofessionnel.be](http://www.accompagnementprofessionnel.be) est réalisé en partenariat avec la [HEH.be](http://HEH.be) - Haute École en Hainaut, la [Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet](http://Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet) et la [Haute École Albert Jacquard](http://Haute École Albert Jacquard)

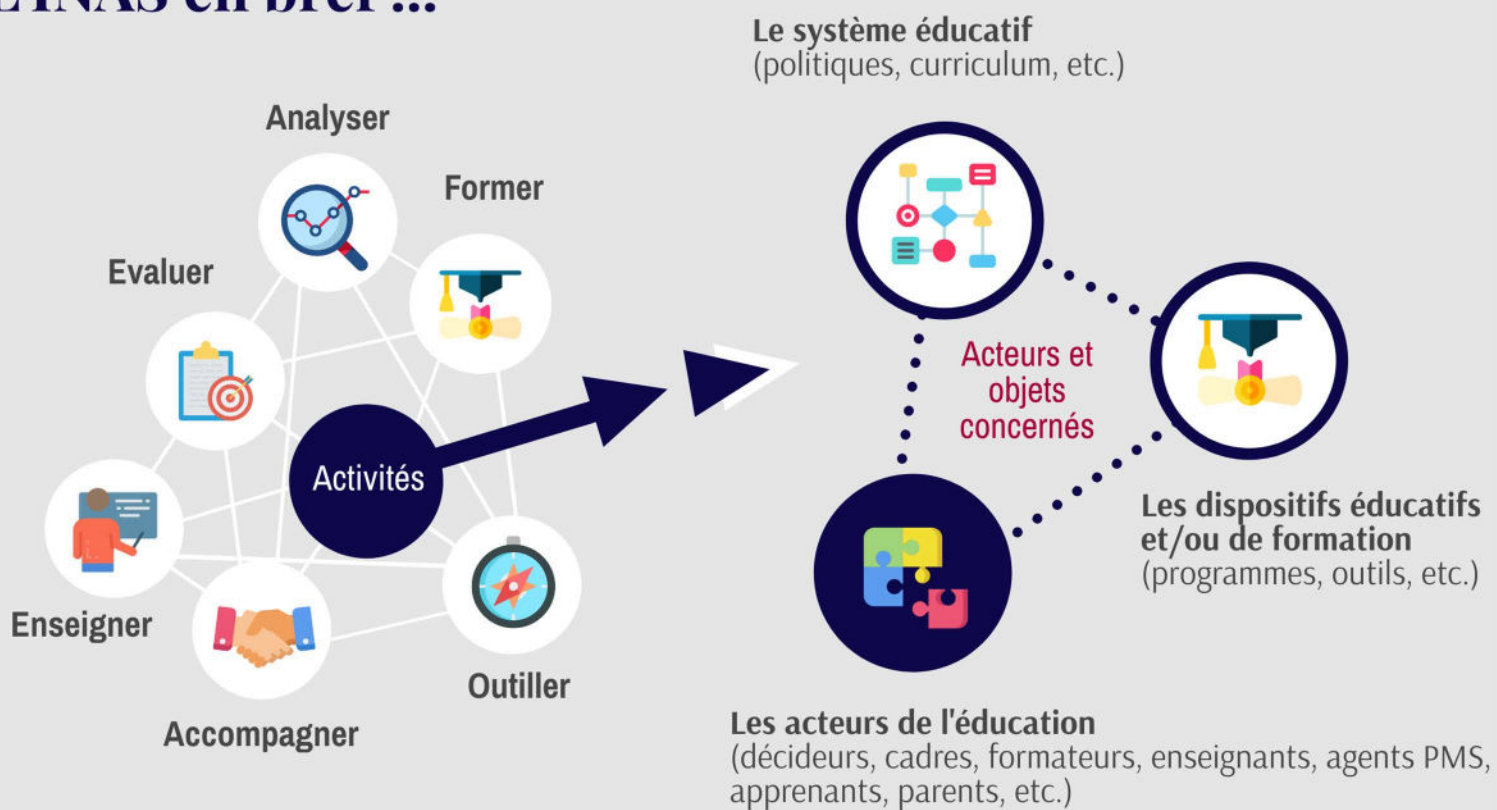


<https://www.facebook.com/profile.php?id=100087438630214>



@AccPRO\_INAS

## L'INAS en bref ...



**Institut d'Administration Scolaire**  
Place du Parc, 20  
B - 7000 MONS  
[www.umons.ac.be/inas](http://www.umons.ac.be/inas)

Suivez INAS\_UMONS sur



<https://ecole-cinema.blogspot.com/>